नेपालमा

विद्यालय शिक्षा

सामुदायिकीकरण, संघीयता र विपद्

सम्पादक

देवेन्द्र अप्रेती • लोकरञ्जन पराजुली • प्रत्यूष वन्त

नेपालमा

विद्यालय शिक्षा

सामुदायिकीकरण, संघीयता र विपद्

नेपालमा
विद्यालय शिक्षा
सामुदायिकीकरण, संघीयता र विपद्

सम्पादक
देवेन्द्र उप्रेती • लोकरञ्जन पराजुली • प्रत्यूष वन्त

मार्टिन चौतारी

नेपालमा विद्यालय शिक्षा : सामुदायिकीकरण, संघीयता र विपद्

सम्पादक

देवेन्द्र उप्रेती • लोकरञ्जन पराजुली • प्रत्यूष वन्त

पहिलो संस्करण : २०७९ (सन् २०२२)

सर्वाधिकार © मार्टिन चौतारी

प्रकाशक

मार्टिन चौतारी

२७ जीतजंग मार्ग, थापाथली

पोष्ट बक्स १३४७०; काठमाडौँ, नेपाल

फोन ५३३८०५०/४१०२०२७ । फ्याक्स ५३४००५९

e-mail: chautari@mos.com.np

www.martinchautari.org.np

ISBN: 978-9937-594-27-1

चौतारी पुस्तक शृंखला - १०७

ले-आउट र साजसज्जा : किशोर प्रधान

काठमाडौँ, नेपालमा मुद्रित

विषयसूची

प्राक्कथन छ

परिचय : नेपालमा विद्यालय शिक्षा : केही समसामयिक मुद्दा १
लोकरञ्जन पराजुली, देवेन्द्र उप्रेती र प्रत्यूष वन्त

खण्ड १ : विद्यालयको सामुदायिकीकरण र शिक्षा नीति-निर्माणको राजनीति

एक निःशुल्क शिक्षा ? राज्य-सञ्चालित विद्यालयमा पातलिएका सार्वजनिक-निजी सीमा १३
उमा प्रधान र कारेन भ्यालेन्टिन

दुई शहरका सामुदायिक विद्यालय : विद्यालय र समुदाय बीचको अस्थिर सम्बन्ध ३५
श्याम कुँवर र देवेन्द्र उप्रेती

तीन विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी नीति-निर्माण प्रक्रियामा पेसागत संघ-संगठनको प्रभाव ६३
देवेन्द्र उप्रेती

चार बिचौलियाको चंगुलमा नेपालको नीति-निर्माण : उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको अनुभव ९१
कृष्ण प्रसाद पौडेल

खण्ड २ : धर्मनिरपेक्ष संघीय मुलुकको विद्यालय शिक्षा

पाँच धर्मनिरपेक्ष राज्यमा "हिन्दू विद्यालय" : नेपाल वेद विद्याश्रममा धर्मनिरपेक्षताको निरूपण ११७
आभास भण्डारी

छ संघीय नेपालमा स्थानीय सरकार र विद्यालय शिक्षा १४९
लोकरञ्जन पराजुली, देवेन्द्र उप्रेती र रुख गुरुङ

सात अनिश्चित वातावरणमा शिक्षा नीति/कानून निर्माणको अभ्यास १८५
लबिसा उप्रेती

खण्ड ३ : विपद्‌मा विद्यालय शिक्षा

आठ भूकम्प पछिको विद्यालय पुनःनिर्माणमा स्रोत बाँडफाँट र वैदेशिक सहायताका आयाम २१९
रुख गुरुङ

नौ कोभिड-१९ महामारीमा विद्यालय शिक्षा : संघ र स्थानीय सरकारको "रेस्पोन्स" २४७
सन्जिला मोक्तान

लेखक/सम्पादक परिचय २६९
पुनःमुद्रित लेखहरूको विवरण २७२
अनुक्रमणिका २७३

प्राक्कथन

अहिले "शिक्षा" नेपालका सबै घर-परिवारको सरोकारको विषय हो । प्रत्येक घरका कोही न कोही सदस्य या त विद्यालय गैरहेका छन्, या विगतमा विद्यालय गएका थिए । थप, संविधानले नै आधारभूत तह (कक्षा ८) सम्मको शिक्षा निःशुल्क मात्रै भनेको छैन, "अनिवार्य" समेत भनेको छ । अर्थात्, स्कूल जाने उमेरका बालबालिका सबै जना विद्यालय जानुपर्ने वाध्यात्मक व्यवस्था छ । सामान्य जनमानसको समेत अभिन्न अंग बनेको शिक्षा जस्तो महत्त्वपूर्ण, बहुप्रभावी र सबैको सरोकारको विषयलाई केन्द्रमा राखी एक त हामीकहाँ पर्याप्त अध्ययन-अनुसन्धान भएको छैन । अर्को, भएकै मध्ये जति पनि पुस्तकाकार र प्राज्ञिक लेख वा रिपोर्टको रूपमा बाहिर आएका छन्, तिनको ठूलो हिस्सा अंग्रेजी भाषामा प्रकाशित छ । नेपाली भाषामा विद्यालय शिक्षाको वरिपरि रहेर लेखिएका अलि गहन प्राज्ञिक सामग्रीको अभावै छ ।

नेपाली भाषामा प्रकाशित शिक्षा सम्बन्धी पुस्तक केलाउने हो भने तीमध्ये केहीले शिक्षा-इतिहासको एकसरो वर्णन गर्छन् । केही पुस्तक निश्चित विचारधारालाई प्रवर्धन वा व्याख्या गर्ने हिसाबले लेखिएका छन् भने केही "नर्म्याटिभ" हिसाबले वा (सन्दर्भ) पाठ्यपुस्तक हुने गरी लेखिएका छन् । विद्यालय वा विद्यालय शिक्षासँग गाँसिएका कतिपय व्यक्तिका संस्मरण, जीवनी, आत्मकथा, आदि समेत उपलब्ध छन् । शिक्षा आयोग तथा अन्य कतिपय प्रतिवेदनहरू पनि नेपाली भाषामा प्रकाशित छन् । यो परिप्रेक्ष्यमा नेपालको शिक्षा सम्बन्धी नेपाली भाषामा प्रकाशित गहन प्राज्ञिक सामग्रीको अभाव पूर्ति गर्नमा सघाउने उद्देश्यले विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी पछिल्लो समय नेपाली भाषामा लेखिएका केही लेख यो पुस्तकमा संग्रह गरिएका हुन् । पुस्तकमा अटाउन नसकेका विषय धेरै छन्, र आउँदा दिनमा यतातर्फ थप काम हुने आशा गर्दछौँ ।

यो पुस्तक डेनमार्क सरकारको सहयोगमा मार्टिन चौतारी, आर्हुस युनिभर्सिटी, डेनमार्क र काठमाडौँ युनिभर्सिटीले संयुक्त रूपमा सञ्चालन गरेको परियोजना "लोकेटिङ पब्लिक फाइनान्स डाइनामिक्स इन एजुकेशन इन नेपाल" को सहयोगमा तयार गरिएको हो । सो सहयोगका लागि डेनमार्क सरकार र डेनिश फेलोशिप सेन्टरप्रति हामी आभारी छौँ। पुस्तक तयारी क्रममा सहयोग गर्ने विभिन्न परिच्छेदका लेखकहरू, ती लेखका समीक्षकहरू, परियोजनाका मुख्य अनुसन्धाताहरू र अन्य सहयोगीहरूलाई यहाँ सम्झन चाहन्छौँ । त्यस्तै, मार्टिन चौतारीका साथीहरू प्रमोद भट्ट, देवराज हुमागाईं, किशोर प्रधान, रुख गुरुङ, सन्जिला मोक्तान, कञ्चन के.सी., अमन गारू, रोशनी घिमिरे, दलबहादुर श्रेष्ठ र बुद्ध श्रेष्ठलाई उहाँहरूले पुस्तक तयारी क्रममा र परियोजना सञ्चालन क्रममा पुऱ्याउनुभएको सहयोगका लागि हार्दिक धन्यवाद दिन चाहन्छौँ ।

परिचय

नेपालमा विद्यालय शिक्षा : केही समसामयिक मुद्दा

लोकरञ्जन पराजुली, देवेन्द्र उप्रेती र प्रत्यूष वन्त

नेपालमा "आधुनिक" सार्वजनिक शिक्षाको इतिहास धेरै लामो छैन । एक शताब्दी (वि.सं. १९०३–२००७) भन्दा बढी शासन गरेका जहानियाँ राणाहरू मूलत: सार्वजनिक शिक्षा विरोधी थिए । त्यसैले, केही अपवादबाहेक, राणा कालमा सामान्यजनलाई नेपालमा पढ्ने अवसर भएन (पराजुली र वन्त सन् २०२१) । २००७ सालमा राणा शासनको समाप्तिसँगै मुलुकैभर सार्वजनिक शिक्षाको अभूतपूर्व विस्तार भयो । यसमा स्थानीय सामाजिक-राजनीतिक कार्यकर्ताहरूले ठूलो भूमिका खेले । सरकारले योजना बनाएरै शिक्षा विकासमा पाइला चाल्यो । विदेशीहरू (व्यक्ति र राष्ट्र) को संलग्नता पनि त्यसमा रह्यो (हेर्नुहोस्, रापले सन् २०१९) ।

वि.सं. २०१७ मा भएको राजनीतिक परिवर्तन—बहुदलीय प्रजातन्त्रको समाप्ति र शाह राजाको सक्रिय नेतृत्वमा निर्दलीय पञ्चायती व्यवस्थाको प्रारम्भ—सँगै सार्वजनिक शिक्षा क्षेत्र पनि प्रभावित भयो । लगत्तै, शिक्षा क्षेत्रमा राज्यले हस्तक्षेप गऱ्यो । करिब एक दशकपछि, २०२८ सालमा, "नयाँ शिक्षा" भनिने राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना लागू गरियो, जसले समग्र शिक्षा प्रणालीमा "आमूल परिवर्तन" गर्न खोज्यो । र, धेरै हदसम्म गऱ्यो पनि, भलै त्यो परिवर्तन सकारात्मकभन्दा ज्यादा नकारात्मक रह्यो (हेर्नुहोस्, वन्त सन् १९९६; पराजुली सन् २०१९; पराजुली र वन्त सन् २०२१) ।

नयाँ शिक्षा नीतिले दुइटा काम गऱ्यो । पहिलो हो—सार्वजनिक/सामुदायिक शिक्षाको राष्ट्रियकरण (सरकारीकरण) ।[१] नयाँ शिक्षा योजना कार्यान्वयनसँगै मुलुकभर स्थानीयहरूले तन-मन-धन लगाएर बनाएका शिक्षालयहरू सरकारी तुल्याइए । नजिकका अभिभावक र स्थानीय सञ्चालकहरूको हातबाट खोसिएर विद्यालयको सञ्चालन र नियन्त्रणको लगाम

[१] यो परिच्छेदमा सार्वजनिक र सामुदायिकलाई पर्यायवाची रूपमा प्रयोग गरिएको छ ।

दूरको सरकार/कर्मचारीको हातमा पुग्यो (पराजुली सन् २०१९) । यसले पहिले शिक्षक, र पछि समग्र शिक्षा क्षेत्रलाई भ्रष्टीकरण गऱ्यो ।

दोस्रो, शिक्षामा नाफा कमाउने उद्देश्यसहित निजी क्षेत्रको संलग्नता बढ्यो । राष्ट्रियकरण गरिएपछि शिक्षा क्षेत्र अस्तव्यस्त भएको र गुणस्तर खस्केको भन्दै खास गरी हुनेखाने वर्गले आफ्ना बालबच्चा विदेश (भारत) पढ्न पठाउन थाले । यसले आर्थिक र अन्य हिसाबले मुलुकलाई घाटा परिरहेको भन्दै सरकारले मुलुकभित्र निजी विद्यालयहरू खोल्न दिन थाल्यो (हेर्नुहोस्, गुरुङ सन् १९८४[सन् १९८०]) । सामुदायिकलाई मास्ने र निजीलाई पोस्ने सरकारी कदमले सार्वजनिक शिक्षाको ओरालो यात्रा प्रारम्भ भयो ।

२०४६ सालमा अर्को राजनीतिक परिवर्तन भयो, जसले पञ्चायती व्यवस्थालाई बढाऱ्यो र बहुदलीय प्रजातान्त्रिक व्यवस्थाको पुन:स्थापना गऱ्यो । पञ्चायत व्यवस्थाको अवसान त भयो, तर राजनीतिक उद्देश्य पूर्तिका लागि लिइएको शिक्षा नीति परिवर्तन भएन । सार्वजनिक शिक्षालाई क्रमशः "निःशुल्क" बनाउने र साधारणजनको पहुँच बढाउनेतर्फ भने यस अवधिमा जोड दिइए तापनि शिक्षाको निजीकरणमा थप बढोत्तरी भयो । शिक्षा राज्यको दायित्वभन्दा किनबेचको वस्तु ज्यादा बन्दै गयो ।

समुदायको हातबाट विद्यालय खोस्नु गलत थियो भन्ने कुरा पञ्चायतकालको अन्ततिरै एक हदसम्म अनुभूत गरिसकिएको थियो । तथापि, बहुदल कालका प्रारम्भिक वर्षहरूमा सार्वजनिक शिक्षाको गिर्दो स्तरबारे सतही चिन्ता प्रदर्शन गरिए पनि सो समस्या सुधार्न तात्विक पहल भएन । थप, राजनीतिक दलका नेता-कार्यकर्ता नै निजी-शिक्षा व्यापारी बने । निजी शिक्षाको विस्तार विनाकुनै बन्धन जारी रह्यो ।

यस्तो परिप्रेक्ष्यमा २०५८ सालमा *शिक्षा ऐन, २०२८* मा सातौँ संशोधन गरिएको थियो । र, यससँगै विश्व बैंकको सहयोग लिएर सार्वजनिक शिक्षाको गुणस्तर सुधार्न भनेर शिक्षालयहरूलाई पुन: समुदायलाई हस्तान्तरण गर्ने परियोजना लागू गरियो । तर, मूलत: शिक्षक समुदायले यो परियोजनाको ठूलो विरोध गरे । यही बेला माओवादी द्वन्द्व मच्चिएको थियो । शिक्षक र माओवादी दुवैले यसलाई शिक्षाको निजीकरणको रूपमा अर्थ्याए, र परियोजना असफल बनाउन लागिपरे (हेर्नुहोस्, उप्रेती सन् २०२१) । परिणामत: सामुदायिकीकरणको परियोजना विफल हुन पुग्यो । सार्वजनिक शिक्षालयहरूप्रति जनअविश्वासका कारण दिनानुदिन निजी शिक्षालय र तिनमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीको संख्या बढ्दो छ । २०५८ सालमा विद्यालय जाने कुल विद्यार्थीमध्ये करिब १० प्रतिशत विद्यार्थी निजी शिक्षण संस्थामा पढ्थे भने २०७७ सालमा आइपुग्दा यो संख्या २८ प्रतिशतको हाराहारी पुगिसकेको छ (शिविप्रम २०७७) ।

वि.सं. २०६३ मा नेपालमा अर्को राजनीतिक परिवर्तन भयो, जसले नेपाललाई धर्मनिरपेक्ष संघीय गणतन्त्र बनायो । सोही अनुरूप २०७२ सालमा बनेको नेपालको नयाँ

संविधानले विद्यालय शिक्षालाई संघीय सरकार अन्तर्गत नराखी स्थानीय सरकार मातहत रहने व्यवस्था गऱ्यो (हेर्नुहोस्, नेपाल सरकार २०७२, २०७४) । विद्यालय शिक्षालाई समुदायको नियन्त्रणमा ल्याउने पहिलेको प्रयत्न असफल भए पनि यो पछिल्लो संवैधानिक प्रावधानले शिक्षालयलाई समुदायसँग भौतिक हिसाबले नै सही, अलि नजिक्याएको भन्न सकिन्छ । यद्यपि, यो परिवर्तनलाई संस्थागत गर्न आवश्यक सबै नीति-नियम अझै नबनिसकेकाले अन्योल हटेको छैन, र शिक्षक समुदायको प्रतिरोध कायमै छ (हेर्नुहोस्, मार्टिन चौतारी २०७६क, २०७६ख) ।

यस्तो गज्जागोलमा फँसिरहेको नेपालको शिक्षा क्षेत्रले पछिल्लो समय दुइटा ठूला विपद् सामना गर्नु पऱ्यो । पहिलो, २०७२ सालको महाभूकम्प हो, जसले खास गरी मध्य नेपालको पहाडी भूखण्डका ३१ जिल्लाका जन-धन मात्र समाप्त पारेन, नौ हजारभन्दा बढी विद्यालयको भौतिक संरचनामा समेत क्षति पुऱ्यायो (रापुप्रा २०७७) । त्यसमाथि, पुस २०७६ देखि विश्वव्यापी रूपमा वितण्डा मच्चाएको कोभिड-१९ ले अन्य मुलुकलाई झैं नेपाललाई पनि गाँज्यो । सूचना-सञ्चार-प्रविधिको पूर्वाधार कमजोर भएकाले र संघीय सरकार/कर्मचारीतन्त्रको "नियन्त्रणमुखी" नीति रहेकाले पछिल्लो दुई वर्ष नेपालका शिक्षालयहरूमा पठन-पाठन धेरै समय अवरुद्ध भयो (मोक्तान र उप्रेती २०७८) ।

यो पुस्तकमा सामेल गरिएका नौ ओटा लेखले विद्यालय शिक्षा क्षेत्रमा देखिएका यिनै परिवर्तन र चुनौतीलाई मसिनो गरी केलाएका छन् ।[२] यी लेखलाई मूलतः तीन खण्डमा बाँडेर हेर्न सकिन्छ । पहिलो खण्डका चार लेख सार्वजनिक विद्यालयहरूको सामुदायिकीकरण र शिक्षा नीति-निर्माणको राजनीतिमा केन्द्रित छन् । मुलुकले धर्मनिरपेक्षता र संघीयता अँगाली सकेपछिका विद्यालय शिक्षाका केही आयाम दोस्रो खण्डका तीन लेखले केलाएका छन् । तेस्रो खण्डमा सामेल दुई लेखमा विद्यालय शिक्षामा विपद्ले पारेको प्रभाव केलाइएको छ । पुस्तकमा संगृहीत यी लेख र तिनको सन्दर्भबारे संक्षिप्तमा तल चर्चा गरिन्छ ।

विद्यालयको सामुदायिकीकरण र शिक्षा नीति-निर्माणको राजनीति

पञ्चायतकालीन "नयाँ शिक्षा" नीतिले समग्र शिक्षा क्षेत्रमा पारेको दुष्प्रभाव सम्बोधन गर्न पञ्चायत कालपछि दुइटा कदम उठाइयो । पहिलो, सरकारी बनाइएका विद्यालयलाई पुनः समुदायमा फर्काउन खोजियो । दोस्रो, निजी शिक्षालाई कुनै अवरोध नपुऱ्याउने (बरु सहायता नै गर्ने) तर विपन्न समुदायलाई "राहत" दिने भनेर पहिले आधारभूत र पछि माध्यमिक

[२] पुस्तकमा संगृहित लेखमध्ये श्याम कुँवर/देवेन्द्र उप्रेती र रुख गुरुङका लेख यही पुस्तकका लागि तयार गरिएको हो । शिक्षक संघ-संगठनसम्बन्धी देवेन्द्र उप्रेतीको लेख *लोकतन्त्रमा नागरिक समाज: २५ वर्षको समीक्षा* नामक पुस्तकबाट लिइएको हो । बाँकी लेख नेपाली भाषाको वार्षिक जर्नल *समाज अध्ययन*का विभिन्न अंकबाट लिइएका हुन् (विस्तृत विवरणका लागि पृ. २७२ हेर्नुहोस्) ।

शिक्षासम्म क्रमशः निःशुल्क गरियो । यही परिप्रेक्ष्यमा शिक्षा क्षेत्रका अन्य समस्यालाई पनि सम्बोधन गर्न २०५८ सालमा *शिक्षा ऐन, २०२८* को सातौँ संशोधन गरियो ।

विद्यालय शिक्षाको "गभर्नेन्स" प्रक्रियाका केही मूलभूत विषयलाई यो संशोधनले सम्बोधन गर्न खोजेको थियो । विद्यालय सञ्चालनका लागि अभिभावक र स्थानीय जनप्रतिनिधि सहितको विद्यालय व्यवस्थापन समिति (विव्यस) गठनको प्रावधान संशोधित ऐनमा राखियो (श्री ५ को सरकार २०५८; कार्ने र विष्ट सन् २००९) । साथै, विद्यालय सञ्चालनमा आवश्यक पर्ने स्रोत-साधन जुटाउन विव्यसको स्वीकृतिमा अभिभावकबाट विद्यालय सहयोग शुल्क उठाउन सक्ने प्रावधान समेत ऐनमा समाविष्ट गरियो । राज्यले निःशुल्क शिक्षा प्रदान गर्ने भने पनि उसले मुलुकका बहुसंख्यक सार्वजनिक/सामुदायिक विद्यालयहरूमा पर्याप्त शिक्षक उपलब्ध गराएको छैन, अन्य कर्मचारीको त कुरै भएन । स्कूल सञ्चालनका लागि पर्याप्त संसाधन नहुँदा विद्यालयहरू प्रायः भर पर्ने भनेको विद्यार्थीमै हो । ऐनको कार्यान्वयनसँगै विद्यालयले विद्यार्थीसँग मासिक शुल्क भनेर नलिए पनि "विद्यालय सहयोग शुल्क," "वार्षिक भर्ना शुल्क," "परीक्षा शुल्क" या अन्य बहानामा अभिभावकसँग शुल्क लिन्छन् । यो प्रचलन मुलुकैभर थोरबहुत रहेको देखिन्छ, किनभने यसो नगर्दा अन्य अतिरिक्त आय नहुने विद्यालय सञ्चालन हुनै नसक्ने स्थिति छ (हेर्नुहोस्, पराजुली, उप्रेती र गुरुङ सन् २०१९) ।

खास गरी निजी विद्यालयहरू खुलेका क्षेत्रमा सार्वजनिक विद्यालयहरूको चुनौती घट्दो विद्यार्थी संख्या पनि हो, जो सम्भाव्य "आय-स्रोत" समेत हुन् । मूलतः सार्वजनिक विद्यालयहरूको खस्कँदो गुणस्तरका कारण अभिभावकहरूको रोजाइमा निजी विद्यालय परेका देखिन्छन् (हेर्नुहोस्, भट्ट सन् २०१४; जोशी सन् २०१९) । तसर्थ, सार्वजनिक विद्यालयहरूले यी चुनौती (गुणस्तर उकास्ने र विद्यार्थी रोक्ने/तान्ने) पार लगाउन अपनाएको उपाय हो—निजी विद्यालयको नकल गर्ने । अर्थात्, अंग्रेजीलाई प्राधान्य दिने; निजी विद्यालयले पढाउने पाठ्यपुस्तक पढाउने; विशेष कक्षा (ट्यूशन/कोचिङ) को व्यवस्था गर्ने; निजीमा झैँ विद्यार्थीलाई टाई सहितको पोशाक अनिवार्य गर्ने; (कहीँ सवारी साधनको व्यवस्था पनि) आदि । काठमाडौँ नजिकको एउटा जिल्लाको एउटा सार्वजनिक स्कूलमा गरेको एथ्नोग्राफिक अध्ययन मार्फत उमा प्रधान र कारेन भ्यालेन्टिनले "गुणस्तरीय शिक्षा" का नाममा सामुदायिक विद्यालयले अभिभावकसँग कसरी शुल्क उठाउँछन्, र तिनले कसरी निजी विद्यालयको "नकल" गर्छन् भन्ने देखाएका छन् । र, यसले गर्दा नेपालमा सामुदायिक र निजी विद्यालय बीचका भेद पातलिँदै गएको उनीहरूले यो पुस्तकको पहिलो खण्डको पहिलो लेखमा देखाएका छन् ।

सामुदायिक विद्यालयहरूलाई तिनको गुणस्तर उकास्न समुदायमै फिर्ता गर्ने असफल प्रयत्न भएको चर्चा माथि गरियो । साथै, नयाँ संविधानको कार्यान्वयनसँगै यी सामुदायिक

विद्यालयको स्थानीय सरकारको मातहत आएका छन् । तर "सामुदायिक" भनिएका यी विद्यालयले सेवा प्रदान गर्ने "समुदाय" चाहिँ कुन हो भन्ने प्रश्न खास गरी शहरी क्षेत्रमा अलि पेचिलो छ । श्याम कुँवर र देवेन्द्र उप्रेतीले पहिलो खण्डको दोस्रो लेखमा काठमाडौँ उपत्यकाको एउटा नगरपालिकामा अवस्थित केही सामुदायिक विद्यालयमा स्थलगत अध्ययन गरेका छन् । उनीहरूको अध्ययनले यी सामुदायिक विद्यालयमा पढ्न आउने अधिकांश विद्यार्थी विभिन्न गाउँठाउँबाट (जीविका धान्न, अध्ययन गर्न या सेवा सुविधाको खोजीमा) आएका र तुलनात्मक रूपमा सामाजिक-सांस्कृतिक पुँजी कमजोर भएका अभिभावकका बालबच्चा हुन् भन्ने देखाउँछ । साथै, शहरका "स्थायी बासिन्दा" नभएकाले जीविका या अन्य कुनै कारणले अभिभावकले "स्थान परिवर्तन" गर्नासाथ बालबच्चाले समेत विद्यालय परिवर्तन गर्ने लेखले देखाउँछ । यस्तो फेरबदलसँगै शहरका सामुदायिक विद्यालयको पठन-पाठन प्रभावित त हुने नै भयो, सँगै यसले विद्यालयको आफ्नो "समुदाय" उपर पनि प्रश्न उठाएको छ । यी सामुदायिक विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थीका अभिभावक आफ्ना मतदाता नहुँदा स्थानीय सरकारको पनि ती विद्यालयप्रति उस्तो चासो नहुने यसबाट देखिएको छ ।

यो खण्डको तेस्रो लेखमा देवेन्द्र उप्रेतीले *शिक्षा ऐन, २०२८* को पछिल्ला तीन (सातौँ २०५८, आठौँ २०७३ र नवौँ २०७४) संशोधन र विश्व बैंकको अनुदानमा सञ्चालित विद्यालय शिक्षा सुधार परियोजना (सन् २००३–२००७) मा शिक्षक संघ-संगठनको भूमिका केलाएका छन् । यो लेखले राष्ट्रियकरण गरिएका विद्यालय समुदायमा फर्काउने परियोजना असफल बनाउनमा शिक्षक संघ-संगठनको ठूलो भूमिका रहेको देखाउँछ । यस अघिका विभिन्न अध्ययनले नेपालको शिक्षा नीति-निर्माण प्रक्रियामा दातृ निकायको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको देखाएका थिए (कार्ने र विष्ट सन् २००९; भट्ट सन् २०११; रापले सन् २०११; रेग्मी सन् २०१६) । तर, समग्र विद्यालय शिक्षाको नीति-निर्माण प्रक्रियामा शिक्षक संघ-संगठन पनि शक्तिशाली कर्ता रहेको तथा ती राजनीतिक दलहरूका भ्रातृ संगठन भएकाले बहुधा उनीहरूको माग अनुरूप वा सहमतिबिना विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी ऐन-कानून बनाउन मात्र होइन, शिक्षा केन्द्रित बृहत् सुधार परियोजना सञ्चालन गर्न समेत कठिन रहेको उप्रेतीको लेखले देखाएको छ ।

यो खण्डको चौथो लेखले नेपालको शिक्षा नीति-निर्माणमा बिचौलियाहरू हावी हुँदै गएको देखाउँछ । नेपाल संघीय प्रणालीमा रूपान्तरण भएसँगै शिक्षाबारे दीर्घकालीन रणनीति तयार गर्न तात्कालिक सरकारले २०७५ सालमा "उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग" गठन गरेको थियो (उराशिआ २०७७) । आयोग गठनदेखि आयोगका बहुमत सदस्यले आयोगको प्रतिवेदन सार्वजनिक गरेसम्म आयोगबारे उठेका सवाल, सन्दर्भ, संवाद, परिणाम र प्रतिक्रियाबारे उक्त आयोगकै एक सदस्य कृष्ण प्रसाद पौडेलको टिप्पणी-लेख पनि यस

खण्डमा छ । यो लेखले नेपालको शिक्षा नीति-निर्माणमा विदेशी सहायता एजेन्सी र शिक्षक संघ-संगठनभन्दा बढ्ता प्रभावशाली बनेर अर्को एक्टर (निजी विद्यालयका लगानीकर्ताहरूको समूह) आएको देखाउँछ । यो समूहको प्रभावकै कारण आयोगका सदस्यले महिनौँ लगाएर र करोडौँ रुपियाँ खर्च गरेर बुझाएको प्रतिवेदन कार्यान्वयन हुनु त परै जाओस्, सार्वजनिक समेत हुन सकेन ।[३] समाजवाद उन्मुख संविधान बनाएको भनिएको र करिब दुईतिहाई बहुमत प्राप्त "कम्युनिस्ट" पार्टीको सरकारले सार्वजनिक शिक्षातर्फ सामान्य पहलकदमी लिन खोजेको उक्त प्रतिवेदनधरि सार्वजनिक हुन नदिएको यो परिस्थितिले आउँदा दिनमा नेपालको शिक्षा क्षेत्र कता जानेछ भन्ने अनुमान गर्न पर्याप्त आधार दिन्छ ।

धर्मनिरपेक्ष संघीय मुलुकको विद्यालय शिक्षा

वि.सं. २०६२–२०६३ को दोस्रो जनआन्दोलनले नेपालबाट राजतन्त्र उन्मूलनको आरम्भ मात्र गरेन, मुलुकलाई धर्मनिरपेक्ष र संघीय व्यवस्थातर्फ समेत धकेल्यो । चैत २०६४ मा भएको पहिलो संविधानसभाको निर्वाचन पश्चात् गठित सभाको पहिलो बैठकबाट विधिवत् रूपमै नेपाललाई धर्मनिरपेक्ष गणतान्त्रिक मुलुक घोषणा गरियो । मुलुक धर्मनिरपेक्ष भइसकेपछि यसको असर पहिलेदेखि हिन्दू धर्मशास्त्र र कर्मकाण्ड पढाउँदै आएका शिक्षण संस्थामाथि पनि पऱ्यो । पशुपति क्षेत्र विकास कोषले सञ्चालन गरेको नेपाल वेद विद्याश्रमलाई केन्द्रमा राख्दै आभास भण्डारीले हिन्दू धर्मशास्त्र र कर्मकाण्ड पठन-पाठन गराउने सो विद्यालयमा धर्मनिरपेक्ष घोषणा पछिको तनाव र द्वन्द्वलाई पुस्तकको दोस्रो खण्डमा संगृहीत लेखमा केलाएका छन् । राज्य, पशुपति क्षेत्र विकास कोष र विद्याश्रम बीचको अन्तर सम्बन्धबारे व्याख्या गरिएको यो लेखले "हिन्दू विद्यालय" र विद्यालयमा संलग्न कर्ताहरूमाझ राज्य धर्मनिरपेक्ष घोषित भैसकेपछि उत्पन्न दुबिधापूर्ण स्थिति र भविष्यमा यस्ता विद्यालय शिक्षा सञ्चालन क्रममा आउन सक्ने चुनौतीलाई बुझ्न सहयोग गर्छ ।

दोस्रो जनआन्दोलनपछि संघीयतालाई अंगीकार गरिने भनिए पनि संघीय व्यवस्था कस्तो हुने, अधिकारको बाँडफाँट कसरी हुने भन्नेमा संविधानसभामा विजयी भएर आएका दल र तिनका सदस्यहरूमाझ मतैक्य थिएन । ती विषय संविधानसभाले टुंगो लगाउनु पर्ने भएकाले लामो रस्साकस्सी र दु-दुइटा संविधानसभाको काम-कारबाहीपछि २०७२ सालमा मात्र

[३] पछि आयोगका केही सदस्यको जोडबलमा शिक्षाका लागि राष्ट्रिय अभियान नेपाल (एनसिई-नेपाल) नामक संस्थाले उक्त प्रतिवेदन प्रकाशन गऱ्यो (हेर्नुहोस्, उराशिआ २०७७) । अनधिकृत रूपमा प्रतिवेदन प्रकाशन गरेको भन्दै सो संस्थालाई सरकारी निकाय (शिक्षा मन्त्रालय) ले कारबाहीका लागि लेखापढी समेत गरेको थियो (कैनी २०७७) ।

नयाँ संविधान बन्यो ।[४] यो संविधानले माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा स्थानीय सरकारको क्षेत्राधिकार भित्र रहने व्यवस्था गऱ्यो । राष्ट्रियकरण गरेर केन्द्रीय सरकारको मातहत राखिएको विद्यालय शिक्षाका धेरै पक्ष यो संवैधानिक प्रावधानले स्थानीय सरकारलाई सुम्पियो । "समुदाय" कै हातमा विद्यालय नपुगे पनि समुदाय रहेकै स्थानीय सरकारमा विद्यालय सञ्चालन, व्यवस्थापन पुग्नु सकारात्मक मान्न सकिन्छ । तर, यो संवैधानिक प्रावधान खास गरी कर्मचारीहरू र शिक्षकहरूलाई जँचेको छैन, र सो व्यवस्था कार्यान्वयनमा चुनौती देखिएको छ । पुस्तकको दोस्रो खण्डमा समाहित लोकरञ्जन पराजुली, देवेन्द्र उप्रेती र रुख गुरुङको लेखले विद्यालय शिक्षा केन्द्र (संघ) बाट स्थानीय सरकार मातहत जाँदाका व्यावहारिक चुनौतीहरू केलाएको छ । खासगरी शिक्षकहरूका संघ-संगठनको प्रतिरोध र संघीय सरकार तथा कर्मचारी संयन्त्रको असहयोगका कारण शिक्षा सम्बन्धी संवैधानिक अधिकार क्रियान्वयन गर्ने क्रममा शुरूमै केही गम्भीर समस्या उत्पन्न भएको लेखले देखाउँछ । साथै, केन्द्रीय सत्ता र शक्तिमा पकड जमाएर बसेका सरोकारवालाको अरुचि (र केहीको हकमा विरोध) का कारण शिक्षा क्षेत्रमा संघीयताको जुन परिकल्पना गरिएको हो त्यसले सहजै अपेक्षित सफलता हासिल गर्ला भन्नेमा शंका उत्पन्न भएको छ ।

पुस्तकमा संगृहीत यो खण्डको तेस्रो लेखमा लबिसा उप्रेतीले रसुवास्थित एक गाउँपालिकामा शिक्षा सम्बन्धी नीति-नियम बनाउने प्रक्रियामा विभिन्न एक्टर (कर्ता) हरूको भूमिकालाई केलाएकी छन् । संघीयता संस्थागत भैनसकेको शुरूआती वर्षमा शिक्षा सम्बन्धी नीति-नियम बनाउन पालिकास्तरमा भएको अभ्यासलाई केलाउँदै सो प्रक्रियामा थुप्रै एक्टर संलग्न भए पनि तुलनात्मक रूपमा सामाजिक-सांस्कृतिक पुँजी भएका क्षमतावान् एक्टरको रुचि अनुसार शिक्षा सम्बन्धी नीति-नियम बन्ने गरेको उनले देखाएकी छन् । "नीति-निर्माणमा प्रभाव पार्ने क्षमता कसको कति छ भन्ने कुरा निश्चित कर्तासँग भएको स्रोत-साधनको प्रकृतिले निर्धारण गर्छ" भन्दै उप्रेतीले यस लेखमा पालिकास्तरमा बन्ने शिक्षा सम्बन्धी नीति-नियम बनाउने प्रक्रिया पनि "स्रोत माथिको पहुँच र आफूमाथि निर्भरताको मात्रा" मा भर पर्ने तर्क गरेकी छन् ।

विपद्मा विद्यालय शिक्षा

पछिल्लो समय नेपालले भोग्नुपरेका दुइटा विपद्ले शिक्षा क्षेत्रलाई नराम्ररी प्रभावित तुल्यायो । यी दुई विपद्सँग जोडिएका विद्यालय शिक्षा सम्बन्धित दुई लेख पुस्तकको तेस्रो खण्डमा संगृहीत छन् । यस खण्डको पहिलो लेखमा रुख गुरुङले २०७२ सालको

[४] *नेपालको संविधान* २०७२ ले प्रत्येक नेपाली नागरिकलाई आधारभूत शिक्षामा पहुँच, राज्यबाट आधारभूत तह सम्मको शिक्षा अनिवार्य र निःशुल्क तथा माध्यमिक तह (कक्षा १२) सम्मको शिक्षा निःशुल्क पाउने व्यवस्था गरेको छ (हेर्नुहोस्, नेपाल सरकार २०७२) ।

भूकम्पपछि विद्यालय पुन:निर्माणमा भएको राजनीति केलाएका छन् । यो भूकम्पले गर्दा नेपालको मध्य पहाडी क्षेत्रका ३१ जिल्लाका नौ हजारभन्दा बढी विद्यालयमा क्षति पुगेको थियो । ती विद्यालयका करिब २१ हजार कक्षाकोठा पूर्ण रूपमा, करिब साढे १२ हजार कक्षाकोठा अधिक रूपमा र करिब १६ हजार कक्षाकोठामा आंशिक रूपमा क्षति पुगेको थियो । ध्वस्त भएका विद्यालयमध्ये सीमित विद्यालयको पुन:निर्माणका लागि सरकारले ऋण लिएर र आफूले समेत लगानी थपेर ठूला-ठूला भौतिक संरचना तयार गर्दैछ । तर, यसरी भौतिक कायापलट हुने विद्यालयको संख्या थोरै छ । भूकम्पले ध्वस्त पारेका अन्य धेरै विद्यालयको पुन:निर्माणमा भने पर्याप्त लगानी गरिएको छैन । विद्यालय पुन:निर्माणको यस्तो नीतिउपर प्रश्न उठाउँदै गुरुङले राज्यले यस क्रममा "सामाजिक न्याय" गर्न नसकेको तर्क अगाडि सारेका छन् । भूकम्पमा भत्किएका कतिपय विद्यालयका भौतिक संरचना पुन:निर्माणका लागि छिमेकी मुलुक चीन र भारतले वचन दिएका थिए । तर यी छिमेकीले आफूले पुन:निर्माण गर्ने भनेर छानेका विद्यालय समयमा नबनाई फगत "ओगटेर" राखेकाले उनीहरूको रोजाइमा परेका विद्यालय सकसमा रहेको समेत यो लेखमा देखाइएको छ ।

दुई वर्ष अघिदेखि शुरू भएको वैश्विक महामारी कोभिड-१९ ले नेपालका विद्यालय क्षेत्रमा पारेको प्रभावमा यही खण्डको अर्को लेख केन्द्रित छ । महामारीका कारण मुलकभरकै विद्यालय बन्द हुँदा ७० लाखभन्दा बढी विद्यार्थीको पठन-पाठन प्रभावित भएको थियो । भर्खरै संघीय संविधान कार्यान्वयन गर्दै गरेको नेपाललाई यो मौकामा संविधानलाई क्रियान्वित गर्ने र स्थानीय सरकारलाई थप जिम्मेवार तुल्याउने अवसर पनि थियो । तर, संघीय र स्थानीय सरकार दुवै आफ्नो दायित्व निर्वाह गर्नबाट चुकेको सन्जिला मोक्तानको ठहर छ । संघीय सरकारको भूमिका मूलतः "समन्वयकारी" भन्दा पनि "निर्देशनमुखी" भएको र आफ्नो संवैधानिक भूमिकाभन्दा अघि बढेर संघीयताको मर्म प्रतिकूल हुने गरी स्थानीय सरकारहरूको अधिकारउपर हस्तक्षेप गरेको उनको लेखबाट देखिन्छ । त्यसै गरी, आफ्नो संविधान प्रदत्त अधिकारको प्रयोगमा स्थानीय सरकारहरू चुके । स्थानीय सरकारहरू स्वयं क्रियाशील भई पठन-पाठन सञ्चालनमा तदारुकता देखाउनु पर्नेमा फगत संघको मुख ताकेर बस्दा महामारीमा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाले गति लिन नसकेको लेखकको ठम्याइ छ ।

विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी पछिल्लो समय नेपाली भाषामा लेखिएका केही लेख यो पुस्तकमा संग्रह गरिएका छन् । स्वाभाविकै हो, पुस्तकले समेटेका भन्दा नसमेटेका विषय ज्यादा छन् । आउँदा दिनमा अन्य अध्येता वा "प्राक्टिशनर" ले यतातर्फ कलम चलाएर अभाव पूर्ति गर्नेछन् भन्ने हामीले आशा गरेका छौं । हामी आफैले चाहिँ विद्यालय शिक्षाका विभिन्न पाटाहरूमा केन्द्रित रही आउँदा दिनमा पनि पुस्तकहरू प्रकाशन गर्ने योजना

बनाएका छौं। यो पुस्तक नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा चासो र रुचि राख्नेहरू, विद्यार्थीहरू र अन्य अध्येताहरूलाई उपयोगी हुनेछ भन्ने हामीले ठानेका छौं।

सन्दर्भ सामग्री

उराशिआ (उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग)। २०७७। *उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, २०७५ : प्रतिवेदन*। काठमाडौं : शिक्षाका लागि राष्ट्रिय अभियान नेपाल (एनसिई-नेपाल)।

कैनी, सुदीप। २०७७। शिक्षा आयोग प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्नेलाई 'कारबाही'। https://ekantipur.com/news/2020/12/07/160730513744256786.html मा उपलब्ध; चैत २२, २०७८ मा हेरिएको।

नेपाल सरकार। २०७२। *नेपालको संविधान*। काठमाडौं : नेपाल सरकार।

नेपाल सरकार। २०७४। *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४*। काठमाडौं : नेपाल सरकार।

पराजुली, लोकरञ्जन, देवेन्द्र उप्रेती र रूख गुरुङ। सन् २०१९। *नेपालका सामुदायिक विद्यालय : विद्यालय सञ्चालन प्रक्रिया सम्बन्धी सर्वेक्षण*। काठमाडौं : मार्टिन चौतारी।

मार्टिन चौतारी। २०७६क। *संघीय व्यवस्थामा स्थानीय सरकार र विद्यालय शिक्षा*। शोध-संक्षेप, अंक २८। काठमाडौं : मार्टिन चौतारी।

मार्टिन चौतारी। २०७६ख। *संघीयता र विद्यालय शिक्षा*। शोध-संक्षेप, अंक २४। काठमाडौं : मार्टिन चौतारी।

मोक्तान, सन्जिला र देवेन्द्र उप्रेती। २०७८। *कोभिड-१९ महामारीमा विद्यालय शिक्षा : अनुसन्धान प्रतिवेदन*। काठमाडौं : मार्टिन चौतारी।

रापुप्रा (राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकारण)। २०७७। *विद्यालय पुनर्निर्माण सहयोगी पुस्तिका, २०७७*। काठमाडौं : रापुप्रा।

शिविप्रम (शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय)। २०७७। *शैक्षिक सूचना २०७७*। काठमाडौं : शिविप्रम।

श्री ५ को सरकार। २०५८। *शिक्षा ऐन (सातौं संशोधन), २०५८*। काठमाडौं : नेपाल कानून आयोग।

Bhatta, Pramod. 2011. Aid Agency Influence in National Education Policy-Making: A Case from Nepal's 'Education for All' Movement. *Globalisation, Societies and Education* 9(1): 11–26.

Bhatta, Pramod. 2014. Public Desire for Private Schooling in Nepal. In *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa,*

South Asia and South East Asia. Ian MacPherson, Susan Robertson and Geoffrey Walford, eds., pp. 67–88. Didcot: Symposium Books.

Carney, Stephen and Min Bista. 2009. Community Schooling in Nepal: A Genealogy of Education Reform since 1990. *Comparative Education Review* 53(2): 189–211.

Gurung, Harka. 1984[1980]. Exodus for Elite Education. In *Nepal: Dimensions of Development*, pp. 103–106. Kathmandu: Sahayogi Press.

Joshi, Priyadarshini. 2019: The Growth, Roles and Needs of the Private Education System: Private Stakeholder Perspectives from Nepal. *International Journal of Educational Development* 65: 57–67.

Onta, Pratyoush.1996. Ambivalence Denied: The Making of *Rastriya Itihas* in Panchayat Era Textbooks. *Contributions to Nepalese Studies* 23(1): 213–254

Parajuli, Lokranjan. 2019. Schools as an Arena of Struggle: Reexamining the Panchayat Era Politics of Education. *Studies in Nepali History and Society* 24(2): 381–414.

Parajuli, Lokranjan and Pratyoush Onta. 2021. The Politics of Educating the Public: A Brief Historical Sketch. In *School Education in Nepal: History and Politics of Governance and Reforms*. Lokranjan Parajuli, Devendra Uprety and Pratyoush Onta, eds., pp. 1–33. Kathmandu : Martin Chautari.

Rappleye, Jeremy. 2011. Catalysing Educational Development or Institutionalising External Influence? Donors, Civil Society and Educational Policy Formation in Nepal. *Globalisation, Societies and Education* 9(1): 27–49.

Rappleye, Jeremy. 2019. Origins of the Faith: The Untold Story of Hugh Wood, American Development Assistance in the 1950s, and Nepal's Modern Education System. *Studies in Nepali History and Society* 24(1): 105–141.

Regmi, Kapil Dev. 2016. World Bank in Nepal's Education: Three Decades of Neoliberal Reform. *Globalisation, Societies and Education* 15(2): 188–201.

Uprety, Devendra. 2021. Teachers' Unions in School Education Governance: Experiences from Post-2000 Nepal. In *School Education in Nepal: History and Politics of Governance and Reforms*. Lokranjan Parajuli, Devendra Uprety and Pratyoush Onta, eds., pp. 291–324. Kathmandu: Martin Chautari.

एक

निःशुल्क शिक्षा ? राज्य-सञ्चालित विद्यालयमा पातलिएका सार्वजनिक-निजी सीमा

उमा प्रधान र कारेन भ्यालेन्टिन

"मूल्य नतिरेको वस्तुलाई मानिसले त्यति महत्त्व दिँदैनन् । त्यसैले, कमै भए पनि प्रवेश शुल्क र त्रैमासिक परीक्षा शुल्क लिने गरेका छौं । [तर] सरकारी विद्यालय भएकाले अरू कुनै मासिक शुल्क भने लिँदैनौं ।" काठमाडौंबाट करिब ३० किलोमिटर टाढा एउटा व्यस्त पहाडी शहर नयाँ डाँडा[१] मा रहेको सरकारी विद्यालय[२]—सुनौलो माध्यमिक विद्यालय (मावि)[३]—का प्रधानाध्यापकको भनाइ हो यो । उनको यो भनाइले शिक्षाको गुणस्तर सम्बन्धी नेपालमा विद्यमान "जति महँगो त्यति राम्रो (गुणस्तरीय)" भन्ने आम दृष्टिकोण उजागर गर्छ । विद्यालय शिक्षाको आर्थिक र प्रतीकात्मक मूल्य बीचको जटिल सम्बन्ध एवं शिक्षामा आर्थिक लगानीले खेल्ने महत्त्वपूर्ण भूमिका समेत यस भनाइमा अन्तर्निहित देखिन्छ । साथै, यो अभिव्यक्तिले शिक्षामा सार्वजनिक र निजी बीचका सीमा मेटिँदै गएको तथ्यलाई उजिल्याउँछ । वास्तवमा, यो नेपालको वर्तमान शिक्षा प्रणालीमा हावी हुँदै गएको चरित्र

[१] लेखमा प्रयुक्त शहर, स्कूल, व्यक्ति, आदि सबैलाई छद्म नाम दिइएको छ ।

[२] सन् २००१ देखि यता नेपालका सरकारी विद्यालयहरूलाई जनाउने आधिकारिक पदावली "सामुदायिक विद्यालय" हो । तर यो एक ऐतिहासिक विशिष्ट संरचना भएकोले हामीले विद्यालय-राज्य बीचको सम्बन्धमाथि जोड दिनका लागि "सरकारी विद्यालय" पदावली प्रयोग गरेका छौं ।

[३] नयाँ डाँडाका सबैभन्दा पुराना विद्यालयमध्ये सुनौलो मावि एक हो । यो अझै पनि त्यस इलाकामा प्रतिष्ठित छ । स्थलगत अनुसन्धानको बेला यो विद्यालयमा कक्षा १ देखि १२ सम्म करिब ८०० विद्यार्थी थिए । कक्षा ९ देखि १२ सम्मका विद्यार्थीलाई प्राविधिक विषयका रूपमा सिभिल इन्जिनियरिङको समेत यहाँ पढाइ भैरहेको छ ।

पनि हो । विद्यालय शिक्षामा स्थानीयबाट हुने आर्थिक योगदानका विविध तौरतरिकाबारे प्रकाश पार्दै विद्यालयको नेतृत्व वर्ग, शिक्षक र अभिभावकले शैक्षिक प्रावधानलाई अझ बढी पहुँचमुखी र वैधानिक बनाउन कसरी शैक्षिक क्षेत्रको आर्थिक मानचित्र कोरेका छन् भन्ने कुराको उत्खनन यो मानवशास्त्रीय (एथ्नोग्राफिक) अध्ययनले गर्दछ ।

नेपालमा माध्यमिक तह सम्मको शिक्षा निःशुल्क भनिएको छ । तर व्यवहारमा सो निःशुल्क छैन; सरकारी विद्यालयले अभिभावकसँग मासिक शुल्क नलिए पनि वार्षिक भर्ना शुल्क, त्रैमासिक परीक्षा शुल्क, विद्यालय पोसाक, टाइ, डायरी, आदि शीर्षकमा शुल्क उठाउँछन् (पराजुली, उप्रेती र गुरुङ सन् २०१९) । यथार्थमा, विद्यार्थीबाट उठाइने यस्ता शुल्कले नै सरकारी शिक्षा प्रणालीलाई ठूलो भरथेग गरेका छन् । निजी शिक्षण संस्थामा उपलब्ध हुने शैक्षिक सुविधाहरू सरकारी विद्यालयले समेत प्रदान गर्नुपर्छ भन्ने बढ्दो मागले पनि सरकारी विद्यालयका खर्चहरू बढ्छन् । त्यस्ता शैक्षिक सुविधा "गुणस्तरीय शिक्षा" को लागि आवश्यक छन् भन्ने कुरामा अधिकांश अभिभावक, शिक्षक र विद्यालय व्यवस्थापन समितिको सम्मति छ । त्यसैले, सरकारी विद्यालयले अभिभावकबाट शुल्क उठाएर निजी प्रकाशनका महँगा पाठ्यपुस्तक पढाउने, विभिन्न विषयका अतिरिक्त ट्यूशन कक्षा सञ्चालन गर्ने, अंग्रेजी माध्यममा कक्षा सञ्चालन गर्ने जस्ता गतिविधि गरिरहेका छन्, जसबारे हामी तल थप चर्चा गर्नेछौं । यस्ता शैक्षिक अभ्यासको आधारभूमि असफलतातर्फ लम्कँदै गरेको भनिने वर्तमान नेपालको राज्यसञ्चालित शैक्षिक प्रणाली बारेको मूलधारे संकथन हुन् भन्ने हाम्रो तर्क छ । यस्ता कथ्यहरूमा प्राय: विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि, अभिभावकको संलग्नता, शिक्षकको प्रभावकारिता र विद्यालय व्यवस्थापन जस्ता मुद्दामा सरकारी विद्यालयको निजी विद्यालयसँग तुलना गरिन्छ । तिनमा सरकारी विद्यालयको प्रभावकारिता खराब रहेको तथा सरकारीको दाँजोमा निजी विद्यालयहरू "गुणस्तरीय शिक्षा" प्रदान गर्न सफल रहेको दाबी गरिन्छ । सरकारी सेवा-प्रवाह कमसल र अत्यन्त सुस्त भएका तथा राज्यका निकायहरू भित्रैदेखि भ्रष्ट हुन्छन् भन्ने आम विश्वासले पनि सरकारी शिक्षा क्षेत्रको सामाजिक वैधता वा स्वीकार्यतामा ह्रास आएको हो । यो लेखमा उल्लिखित उदाहरणहरू अवैध या गैरकानूनी नै हुन् भन्न मिल्दैन, तथापि त्यस्ता कार्यहरू यस्तो "स्पेस" मा गरिन्छन् जहाँ वैधानिक-अवैधानिक, औपचारिक-अनौपचारिक, नियमित-अनियमित र सार्वजनिक-निजी बीचका सीमारेखा एकदमै पातलिएका हुन्छन् । यस्ता अस्पष्ट एवं धुमिल "स्पेस" हरूलाई कसरी परिभाषित गर्ने भन्नेमा कुनै स्पष्ट मत नहुँदा विविध खाले भ्रष्ट आचरण सम्बन्धी शंकाले पुट पाउँछ (गुप्ता सन् १९९५; शोर र हेलर सन् २००५; एण्डर्स र नुइज्तेन सन् २००७) । नेपालको सन्दर्भमा पनि सोही कुरा भन्न सकिन्छ किनभने शिक्षा क्षेत्रमा भएका वित्तीय "अनियमितता"—जस्तै विद्यालयको रकम दुरुपयोग—लाई सरकारी क्षेत्रमा हुने अनियमितताभन्दा प्रमुखता साथ रिपोर्टिङ गरिएको पाइन्छ (भट्ट र बुढाथोकी सन् २०१३) ।

"गुणस्तर" सम्बन्धी विचारधारालाई बजारले केन्द्रमा राख्दै कसरी प्रवर्धन गर्छ, अनि सो मुद्दाले विद्यालय प्रशासक, शिक्षक र अभिभावकमाझ सरकारी शिक्षालाई आर्थिक सहायता जुटाउने अभ्यासहरूलाई कसरी प्रभाव पारिरहेको छ, र त्यसले समग्र नेपालको शिक्षा क्षेत्रलाई कसरी गँजेटिरहेको छ भन्ने कुराको अन्वेषण यो लेखले गर्दछ । दैनिक रूपमा विद्यालय सञ्चालन गर्दा आइपर्ने आर्थिक समस्याहरू सुल्झाउन र आंशिक रूपमा उनीहरूले बुझेको "गुणस्तरीय शिक्षा" को प्रवर्धनमा पनि यसले सघाउँछ । अर्को शब्दमा भन्नु पर्दा, यस्ता समस्याका व्यावहारिक र वैचारिक आयामहरू छन्, जुन समकालीन नेपालमा आर्थिक र प्रतीकात्मक तवरमा कसरी विद्यालय शिक्षालाई महत्त्व दिइन्छ भन्ने कुरासँग पनि जोडिन्छ ।

छर्लंग देखिने गरी दुई तहका शिक्षा प्रणाली नेपालमा विद्यमान रहेको परिप्रेक्ष्यमा हामीले "गुणस्तरीय शिक्षा" को अवधारणालाई बुझ्नुपर्ने हुन्छ । एकतिर गरिब वर्गका लागि थोरै लगानी गरिने सरकारी विद्यालय छन् भने अर्कोतिर विविध खाले निजी शिक्षण संस्थाहरू छन् । पछिल्ला (निजी) संस्था समाजका विभिन्न वर्ग र तप्काका सदस्यलाई लक्षित गरी खुलेका छन् । निम्नमध्यम वर्गका सदस्य आफ्ना बच्चालाई अलि कम शुल्क लाग्ने "बोर्डिङ" मा पढाउँछन् भने धनीमानी वर्गका बच्चाका लागि शहरका महँगा, नामी शैक्षिक संस्थाहरू उपलब्ध छन् । शिक्षाको व्यापारीकरण तथा निजी शिक्षण संस्थाको बढ्दो रोजाइ नेपाली समाजका लागि नयाँ कुरा नभए पनि गएका दुई दशकमा यसको विस्तार तीव्र गतिमा भएको छ । सार्वजनिक शिक्षा प्रणाली समेत अहिले बजारकै संयन्त्रमा भर पर्न थालेको छ, र यसले गर्दा एउटा विडम्बनापूर्ण स्थिति सिर्जना भएको छ : सरकारी विद्यालय भनिए पनि तिनमा निजी सहयोग (अभिभावकले तिर्ने शुल्क) को हिस्सा उल्लेख्य हुन्छ । र, सोही निजी क्षेत्रबाट हुने लगानीका कारण ती विद्यालयले अभिभावक र विद्यार्थीको आँखामा वैधता (लेजिटिमेसी) प्राप्त गर्छन् । सरकारी विद्यालयलाई "सामुदायिक विद्यालय" को रूपमा पुनःवर्गीकरण गरिएसँगै यसैसँग गाँसिएर आएका सामुदायिक स्वामित्वका अवधारणाले सामुदायिक क्षेत्रमा गरिने निजी आर्थिक सहयोग जुटाउने कार्यलाई नयाँ वैधता समेत प्रदान गरेको छ, जसबारे हामी पछि थप चर्चा गर्नेछौँ ।

नेपालमा सरकारी र निजी शिक्षा प्रणाली बीचका सीमा धुमिल हुँदैगएको परिप्रेक्ष्यमा यो लेखले "गुणस्तरीय शिक्षा" को मूल्यमाथि ध्यान केन्द्रित गर्दै शैक्षिक मानवशास्त्रका दुई दृष्टिकोण—(आधुनिक) शिक्षाको प्रतीकात्मक मूल्य प्रतिको दृष्टिकोण र पैसा सम्बन्धी मानवशास्त्रको दृष्टिकोण—लाई जोड्छ । आर्थिक मानवशास्त्रको साहित्यमा पैसालाई विनिमयको माध्यम र मूल्यको भण्डारण (मुजिओ र रबिन्स सन् २०१७ : ३) को साथसाथै सामाजिक सम्बन्ध, र प्रतीकात्मक प्रणाली (माउरर सन् २००६ : २७) दुवै माध्यमको रूपमा व्याख्या गर्दै पैसासँग सम्बन्धित बहुल अर्थलाई औँल्याइएको छ । मानवशास्त्रीय दृष्टिकोणबाट हेर्दा पैसा आफू परिचालित हुने विनिमय र सञ्जालको एउटा अभिन्न

अंग हो, जसले सामाजिक सम्बन्ध, द्वन्द्व र अन्तर्निहित सम्बन्धलाई समेत निर्धारण गर्छ (हार्ट र ओर्टिज सन् २०१४ : २६६)। यो लेखले पैसाको भौतिक रूपसँग कुनै सरोकार राख्दैन; तर नेपालका नयाँ शैक्षिक संस्था र कर्ताहरू सहितको बदलिँदो शैक्षिक बजार रहेको विद्यमान परिप्रेक्ष्यमा यस लेखले विभिन्न बदलिँदो आर्थिक सम्बन्ध र शैक्षिक कारोबार प्रणालीसँग भने सरोकार राख्छ। शैक्षिक क्षेत्रमा आर्थिक लगानीको बदलिँदो परिस्थिति र नेपालमा विद्यमान अत्यन्तै जेलिएको दुईखाले शिक्षा प्रणालीको परिप्रेक्ष्यमा आर्थिक कारोबारसँग सम्बन्धित थुप्रै सामाजिक आर्थिक अर्थहरूले हाम्रो ध्यान खिचेको छ (पेरी र ब्लच १९८९)। अभिभावक र विद्यार्थीहरू जसरी निजी र अर्ध निजी संस्थागत संरचनाहरू—जहाँ आफूले तिरेको पैसा माफिकको शैक्षिक गुणवत्ता उपलब्ध हुन्छ भन्ने ठानिन्छ—तर्फ कुदेका छन्, त्यसले यो कुरालाई प्रस्ट्याउँछ।

सार्वजनिक हितको वस्तुको रूपमा नेपालमा शिक्षालाई जसरी उत्पादन र वितरण गरिएको छ त्यसले शिक्षामा लगानीका जटिलताहरूलाई प्रस्ट्याउँछन्। सार्वजनिक शिक्षा सञ्चालनमा समुदायको (आर्थिक) योगदान र साझेदारीको महत्ताबारे (ब्रे सन् १९९६; गोपालन सन् २०१३) र निजी लगानीका "छायाँ शिक्षा" को बढ्दो महत्ता (ब्रे र क्वो सन् २०१३) बारे अन्यत्र विश्वमा भैरहेका बहससँग नेपालको सन्दर्भ जोडेर हेर्न सकिन्छ। तसर्थ, संसारभर चलेका शिक्षाको प्रत्यक्ष तथा परोक्ष व्यापारीकरण प्रक्रिया तथा शिक्षा नीतिहरूमा यसले पारेका प्रभावमाथि भइरहेका बृहत् बौद्धिक बहस (हेर्नुहोस्, झाङ र ब्रे सन् २०१७) मा यो लेखले योगदान पुऱ्याउँछ। विद्यालय शिक्षाबारे गरिएका पछिल्ला अध्ययनले नेपालको शिक्षामा बढ्दो निजीकरणको अभिलेखीकरण गरेका छन् (भट्ट सन् २०१४; कार्की सन् २०१६; पराजुली, उप्रेती र गुरुङ सन् २०१९; जोशी सन् २०१९)। यो लेखले भने "मूल्य" लाई विश्लेषणात्मक औजारको रूपमा प्रयोग गर्दै सरकारी विद्यालयहरूमा बजारका धक्काहरूको अन्वेषण गर्छ। र, नेपालको "निःशुल्क" भनिने सरकारी शिक्षाका लागतका अर्थहरूबारे नयाँ प्रकाश पार्दछ। शैक्षिक मानवशास्त्र र आर्थिक मानवशास्त्रका साहित्यलाई एकै ठाउँमा ल्याएर यो लेखले नेपालको शिक्षा प्रणालीमा सरकारी र निजी क्षेत्र बीचको बदलिँदो सम्बन्ध र यससँग सम्बन्धित पृथक् शैक्षिक अभ्यासहरूसँग जोडिएका आर्थिक र प्रतीकात्मक मूल्य बारेका बुझाइलाई विस्तार गर्ने लक्ष्य लिएको छ।

नेपालको शैक्षिक प्रक्रिया प्रतिको हामी दुवैको रुचिबाट जन्मेको यो लेख मूलतः प्रधानले अक्टोबर २०१६ देखि मे २०१७ सम्म र मार्च–अप्रिल २०१९ मा गरेको स्थलगत अनुसन्धानमा आधारित छ। विद्यालय परिसरभित्र एवं वरिपरिका वस्तीहरूबाट संकलित तथ्यांकलाई समेत लेखमा प्रयोग गरिएको छ। साथै, दैनिक विद्यालय भ्रमण तथा बिहानी प्रार्थना सभा; कक्षा कोठामा दिइने निर्देशनको अवलोकन; र अभिभावक, विद्यार्थी, शिक्षक र अन्य प्रशासनिक कर्मचारी सँगको अन्तर्क्रियाबाट प्राप्त सूचनालाई

समेत विश्लेषण गरिएको छ । विद्यालयका प्रधानाध्यापक तथा शिक्षकसँग विद्यालयभित्र र बाहिर गरिएका औपचारिक अन्तर्क्रियाका र विद्यालयमा भएका नियमित "जमघट" विद्यालयका उतारचढाव सम्बन्धित जानकारी प्राप्त गर्ने महत्त्वपूर्ण स्रोतहरू बने । एउटा विद्यालयमा लामो समय लगाएर गरिएको स्थलगत अनुसन्धान र मानवशास्त्रीय सिद्धान्तमा टेकेको यो लेखको वैधता परिमाणात्मक प्रतिनिधित्वबाट होइन कि विश्वव्यापी रूपमा बढ्दो सार्वजनिक शिक्षाको व्यापारीकरण बारेको बृहत् प्राज्ञिक अध्ययन सँगको विमर्शबाट सिर्जित हुन्छ । तसर्थ, सुनौलो माविबाट प्राप्त प्राथमिक सामग्रीहरू सार्वजनिक शिक्षामा लगानीका चुनौतीहरू चियाउने झ्याल हुन्, जसबाट खास गरी "निःशुल्क" शिक्षाको लागि आर्थिक सहयोग जुटाउने विभिन्न संयन्त्र र अभ्यासबारे बुझ्न सकिन्छ ।

"आधुनिक" शिक्षाको अभ्युदय र सार्वजनिक शिक्षामा लगानीको समस्या

शैक्षिक मानवशास्त्र सम्बन्धी उर्वर साहित्यले पश्चिममा आधारित, धर्म सापेक्ष शिक्षा कसरी आधुनिकता, प्रगति र विकाससँग सम्बन्धित अवधारणासँग जोडिन पुगेको छ भन्ने देखाउँछ । र, उत्तर औपनिवेशिक समाजमा पनि यस्तो शिक्षालाई सामाजिक गतिशीलता र सामाजिक न्याय प्राप्ति तर्फको मूल कडीको रूपमा पेश गर्ने गरिएको छ (फुलर सन् १९९१; स्ट्याम्बाक सन् २०००; भ्यालेन्टिन सन् २००५) । त्यसै गरी, नेपालको शिक्षा बारेका अध्येताले पनि सन् १९५० को दशकमा शुरू भएको आधुनिक आम शैक्षिक प्रणालीले "नयाँ आधुनिक नेपाल" को निर्माणमा अन्य क्षेत्रले भन्दा बढी योगदान दिएको कुरा औँल्याएका छन् (हेर्नुहोस्, रापले सन् २०१९ : १०५; क्याडेल सन् २००७; भ्यालेन्टिन सन् २०११) । नेपालको यस्तो परिवर्तनशील शैक्षिक परिप्रेक्ष्यमा एक थरि अध्येताहरूले आम शिक्षाले राष्ट्रिय पहिचानको प्रतीकको रूपमा खास प्रकारको "नेपालीपन" को प्रवर्धन गर्‍यो भन्ने अवधारणा अगाडि सारेका छन् (वन्त सन् १९९६; स्किनर र हल्याण्ड सन् १९९६) । अर्का थरि अध्येताले नेपाली शिक्षा प्रणालीले शहरी एवं पश्चिमेली पहिचानलाई विकासको रूपमा (पिग सन् १९९२) र शिक्षाको अवधारणालाई पहिचानको आधुनिकीकरणको प्रक्रियाको रूपमा (भ्यालेन्टिन सन् २०११) व्याख्या गरेका छन् । आधुनिकता र विकासको प्रतीकको रूपमा हेरिएको नेपालको निःशुल्क एवं अनिवार्य विद्यालय शिक्षाको व्यवस्थाले देश र जनतालाई "अन्धकारबाट बाहिर" ल्याउन मद्दत गर्ने अपेक्षा गरिएको थियो (पाण्डे, के.सी. र ऊड सन् १९५६ : ७१) । सबैका लागि शिक्षा, सहश्राब्दी विकास लक्ष्य र दिगो विकास लक्ष्य जस्ता शिक्षासँग सम्बन्धित अन्तर्राष्ट्रिय विकास कार्यक्रमले यस्तो मान्यतालाई अझ अगाडि बढाउन सहयोग गरे । शिक्षा प्रतिको यस्तो राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिबद्धताका कारण शिक्षामा राज्यको निरन्तर प्रयत्न एवं लगानी सुनिश्चित भएसँगै इतिहासमै सबैभन्दा धेरै विद्यार्थी अहिले विद्यालयहरूमा पढिरहेका छन् । सन् २०१७ को तथ्यांकले नेपालमा कुल

३५,६०१ विद्यालयहरू रहेको देखाउँछ (जीओएन सन् २०१७बी)। सन् १९५१ मा जम्मा ३२१ विद्यालय भएकोमा यहाँसम्म आइपुग्नु अवश्य नै महत्त्वपूर्ण फड्को हो। विद्यालय क्षेत्र विकास योजनाका अनुसार शिक्षामा राज्यको लगानी बढ्दो छ। सन् १९९९ मा मुलुकको कुल गार्हस्थ्य उत्पादनको २.९ प्रतिशत लगानी शिक्षामा थियो भने सन् २०१० मा सो बढेर ४.७ प्रतिशत पुगेको देखिन्छ (जीओएन सन् २०१६ : ७)।

सन् २००१ मा नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा बृहत् पुनःसंरचना गर्न खोजियो। *शिक्षा ऐन*, सन् १९७१ मा गरिएको सातौँ संशोधनले सरकारी विद्यालयलाई समुदायमा हस्तान्तरण गर्न ढोका खोल्यो। साथै, निजी लगानीमा सञ्चालित विद्यालयलाई "संस्थागत" र सरकारी विद्यालयलाई "सामुदायिक विद्यालय" भनी मुख्य गरी दुई प्रवर्गमा विभाजन गऱ्यो।[४] यो कदमले स्थानीय स्तरमै सेवा पुऱ्याउने (सर्भिस डेलिभरी) राज्यको लक्ष्यलाई चित्रित गर्नुका साथै "सामुदायिक स्वामित्व" को संकथनमा समेत परिवर्तन ल्यायो (कार्ने र विष्ट सन् २००९; एडवार्ड्स सन् २०११; भट्ट सन् २०११; रेग्मी सन् २०१७; प्रधान, श्रेष्ठ र भ्यालेन्टिन सन् २०१९)। नेपाल सरकारले यी "सामुदायिक" विद्यालयलाई बर्सेनि निश्चित रकम अनुदान दिन्छ, जस अन्तर्गत सीमित संख्यामा शिक्षक र विद्यालय कर्मचारीको तलब खर्च, विद्यालय प्रशासन खर्च र पाठ्यपुस्तक खर्च समेटिन्छ। यस बाहेक दलित, छात्रा, अपांगता भएका, कर्णाली क्षेत्रका विद्यार्थीका लागि पनि राज्यले केही छात्रवृत्तिको व्यवस्था गरेको छ। कुल विद्यार्थी संख्या र कक्षा संख्याको आधारमा सामुदायिक विद्यालयले रकम पाउने गरेका छन्। सरकारले दिने अनुदानबाट मात्र सामुदायिक विद्यालयको सबै सञ्चालन-खर्च पूरा नहुने हुँदा बाँकी खर्च स्थानीय समुदायबाट विभिन्न तवरबाट उठाइने गरिएको छ (जीओएन सन् २०१६; पराजुली, उप्रेती र गुरुङ सन् २०१९)।

विद्यालय क्षेत्र विकास योजना अनुसार "सामुदायिक विद्यालय" ती हुन् जसको स्थापनामा स्थानीय समुदायको भूमिका हुन्छ र तिनको सञ्चालनका लागि आवश्यक पर्ने स्रोतको केही अंशको (नगद या जिन्सीको रूपमा) जोहो पनि स्थानीयले नै गर्दछन् (जीओएन सन् २०१६ : १२३)। नेपालको नयाँ संविधानले माध्यमिक तह सम्मको शिक्षालाई "राष्ट्रिय, संघीय र स्थानीय सरकार तथा समुदायको साझा जिम्मेवारी" को रूपमा लिएको छ (जीओएन सन् २०१६ : १०६)। समुदायको संलग्नताले विद्यालय शिक्षामा स्थानीयको स्वामित्व एवं प्रभावकारी शासन सुनिश्चित गर्छ, र त्यो विद्यार्थीको राम्रो प्रदर्शन, शिक्षाको गुणस्तर, अनुगमन र शिक्षा योजनाका लागि वाञ्छनीय छ भन्ने ठानिन्छ (कार्ने र विष्ट सन् २००९)। तथापि, हामीले अन्यत्र छलफल गरे जस्तै (प्रधान, श्रेष्ठ र भ्यालेन्टिन सन् २०१९) विकेन्द्रीकरणका औपचारिक कार्यक्रमद्वारा निर्मित र तिनीहरूमै लक्षित स्वामित्वका

[४] सरकारी आँकडा अनुसार नेपालमा कुल २९,०३५ सामुदायिक विद्यालय र ६,५६६ संस्थागत विद्यालय छन् (जीओएन २०१७बी : २७)।

यस्ता स्वरूपलाई समाजमै विद्यमान स्वामित्वका अवधारणाको रूपमा बुझ्नुपर्छ । हुन त विद्यालयको स्थापना एवं मर्मत सम्भारमा समुदायको सक्रिय संलग्नताको चलन विद्यालय शिक्षाको यो विकेन्द्रीकरण नीति लागू हुनुभन्दा पहिलेदेखि नै नेपालमा विद्यमान थियो । र, यसले सार्वजनिक र निजी "डोमेन" बीच एक विशेष खालको पारस्परिक सम्बन्धलाई झल्काउँथ्यो पनि । यद्यपि, पछिल्लो समय सरकारी विद्यालयभित्र र अन्यत्र पनि शिक्षालाई वस्तुकरण गरिएपछि यस्ता सम्बन्धहरूमा पनि परिवर्तन आएको छ ।

सन् १९५० को दशकदेखि राष्ट्रिय आम शिक्षा प्रणाली र त्यससँगै पाठ्यक्रम संस्थागत भएसँगै र अझ खास गरी सन् १९८० को दशकको मध्यतिरबाट राजनीतिक र आर्थिक उदारीकरणका कारण शिक्षाको व्यापारीकरणको बाटो खुलेपछि समानान्तर तहको रूपमा निजी शिक्षाको उदय भयो (क्याडेल सन् २००७) । भट्ट र बुढाथोकी (सन् २०१३ : ३) का अनुसार निजी विद्यालयहरू आफ्ना "समकक्षी सरकारी विद्यालयभन्दा अन्तर्निहित रूपमै उत्तम" रहेको र विद्यार्थीका लागि "जीवनमा मौकाहरू विस्तार गर्न" सक्षम छन् भन्ने प्रभाव जनमानसमा सिर्जना गर्न सफल भएका छन् । चाहे ती सम्भ्रान्त पढ्ने महँगा स्कूल होऊन् या तल्लो तप्कालाई लक्षित गरिएका साधारण बोर्डिङ होऊन्, ती सबैले आफूलाई अंग्रेजी माध्यमवाला विद्यालयको रूपमा चिनाउँछन् । र, विद्यार्थीको भविष्य उज्ज्वल—नेपालभित्र होस् वा बाहिर—बनाउने गोरेटोको रूपमा आफूलाई पस्कन ती सफल छन् (लिक्टी सन् २००३; भ्यालेन्टिन सन् २००५; क्याडेल सन् २००७) । परिणामतः सरकारी विद्यालयप्रति मानिसको विश्वास आम रूपमा घटेको छ, र तिनले अहिले मूलतः विपन्न वर्गलाई मात्रै शिक्षा प्रदान गर्दैछन् । सरकारी प्रतिवेदनमा पनि "सामुदायिक विद्यालयमा" विद्यार्थीको संख्या घट्दै गएको उल्लेख गरिएको छ :

> केही सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थी संख्या घट्दैछन्, जसका पछाडि विद्यालयको खराब प्रदर्शन, संस्थागत विद्यालयहरूप्रति अभिभावकको बढ्दो आकर्षण र विद्यालय वरपरको इलाकामा भएको जनसांख्यिक परिवर्तन आदि कारण देखिन्छन् । (जीओएन सन् २०१७ए : ४०)

सरकारी र निजी विद्यालय भिन्न हुन् भन्ने आमधारणा विपरीत ती विद्यालयबीच प्रस्ट रूपमा कित्ताकाट गर्न नसकिने र दुई बीचका सीमा मेटिँदै गएको यो लेखको जिरह छ । नेपालमा शिक्षाको निजीकरण सम्बन्धी अध्ययनमध्ये केहीले निजी र सरकारी विद्यालयको तुलनात्मक अध्ययन गरेका छन् (भट्ट र बुढाथोकी सन् २०१३; थापा सन् २०१५); केहीले निजी विद्यालयहरूलाई केन्द्रमा राखेका छन् (क्याडेल सन् २००७; जोशी सन् २०१९), र अरू केहीले सरकारी विद्यालयको उतार-चढावमा ध्यान केन्द्रित गरेका छन् (कार्ने र

विष्ट सन् २००९; कार्की सन् २०१६)। यो अध्ययनले भने बजार संयन्त्रहरूका आधारमा सरकारी विद्यालय सञ्चालन हुने क्रम बढ्दो छ, र निजी क्षेत्रका विद्यालयलाई जे सूचकले मापन गरिन्छ तिनै सूचकको आधारमा सरकारी विद्यालयले आफ्नो उपस्थिति र औचित्य पुष्टि गर्छन् भन्ने देखाउँछ। अनि, अभिभावकहरू पनि निजी शिक्षातर्फ झन् भन्दा झन् बढी ढल्किँदै गएको देखिन्छ। केही अध्ययनले सरकारी विद्यालयमा "अर्ध-निजी नीतिहरू" रहेको या तिनीहरूले "आवासीय विद्यालयको नक्कल" गर्ने देखाउँछन् (भट्ट र बुढाथोकी सन् २०१३ : २०; भट्ट सन् २०१४)। यो लेखले सार्वजनिक शिक्षाको त्यस्तो बजारमुखी चरित्रका आयामबारे विश्लेषण गर्छ। साथै, "गुणस्तरीय शिक्षा" लाई बढ्दो रूपमा मानव विकास एवं बालबालिकाको अवसरमा सुधार ल्याउने प्रमुख मार्गको रूपमा लिइएको परिप्रेक्ष्यमा नेपालमा भने सार्वजनिक शिक्षाको गुणस्तरको बहसलाई विभिन्न तवरबाट "वस्तुकरण" गरिएको तथ्यलाई यो लेखले प्रकाश पार्छ। हामीले यो लेखमा तीन ओटा उदाहरण पेस गरेका छौँ—अघोषित शुल्कको अभ्यास, निजी प्रकाशकका किताब (पाठ्यपुस्तक) को प्रवर्धन, र निजी अतिरिक्त कक्षा (ट्यूशन) को व्यवस्था। आर्थिक रूपमा टिक्न मात्र नभै "गुणस्तरीय शिक्षा" को संकेत दिनका लागि सरकारी विद्यालयहरू कसरी निजी स्रोतहरूमा निर्भर छन् भन्ने कुरा यी तीन उदाहरणले विभिन्न तवरले देखाउँछन्। नेपालको शिक्षा प्रणालीमा सरकारी र निजीबीच देखिने यस्तो अस्पष्टता नौलो कुरा होइन। तथापि, सरकारी विद्यालय सञ्चालनका लागि आर्थिक सहयोग जुटाउने स्थानीय समुदायको तथाकथित "साझा जिम्मेवारी" ले यी विद्यालयप्रति आम जनताको विश्वास बढेको छ भन्न सकिँदैन। बरु, यस विपरीत, विकेन्द्रीकरण र सामुदायिक स्वामित्वको संकथनले शिक्षा प्रणालीभित्र मौलाउँदै गएको वस्तुकरणलाई ढाकछोप गर्ने तथा "निःशुल्क शिक्षा" को भ्रमलाई जीवित राख्ने काम भने गरेको छ (तुलना गर्नुहोस्, श्रीवास्तव र नोरोन्हा सन् २०१६)।

"निःशुल्क शिक्षा" को लागत

सुनौलो मावि नियमित गतिविधिमा व्यस्त देखिन्थ्यो। अभिभावक र विद्यार्थी लेखा शाखाको इयाल अगाडि लामबद्ध थिए। नयाँ शैक्षिक सत्र भर्खरै शुरू भएकोले विद्यालयले विभिन्न कक्षामा नयाँ विद्यार्थीहरू भर्ना लिइरहेको थियो। एक सयदेखि ६ हजार रुपियाँसम्म वार्षिक दर्ता शुल्क लिएपछि एउटा पुस्तिकामा उनीहरूको नाम र अन्य विवरण दर्ता गरियो। वैधानिक रूपमा "सामुदायिक" विद्यालय भनेर चिनिएको सुनौलो मावि सरकारी विद्यालय भएकोले नियमतः उसले विद्यार्थीलाई निःशुल्क शिक्षा प्रदान गर्नुपर्छ; विद्यार्थीसँग कुनै मासिक शुल्क लिन उसले पाउँदैन। तथापि, प्रत्येक विद्यार्थी र अभिभावकले वार्षिक दर्ता शुल्क, त्रैमासिक परीक्षा शुल्क, विद्यालय पोसाक, टाइ, पेटी, परिचय-पत्र, कापी, सिसाकलम जस्ता थुप्रै अतिरिक्त खर्चहरूको भार बेहोर्नुपर्छ। यी वार्षिक शुल्कहरूलाई

शिक्षक तथा अभिभावक विद्यालय भर्ना शुल्क भन्छन् । तर औपचारिक रूपमा भने यो शुल्क "विद्यालय सहयोग शुल्क" शीर्षकमा संकलन गरिएको हुन्छ । विद्यालय व्यवस्थापन समितिको बैठक पुस्तिका हेर्दा सन् २०१६/१७ को वार्षिक शुल्कको रूपमा कक्षा १ देखि कक्षा ५ सम्म रु. १००, कक्षा ६ देखि कक्षा १० सम्म रु. १,००० तथा कक्षा ९ र १० मा सिभिल इन्जिनियरिङ विषय लिने विद्यार्थीका लागि रु. ६,००० शुल्क लिने निर्णय गरिएको देखिन्छ । विद्यालयको अभिलेख हेर्दा सन् २०१३/१४ मा सुनौलो माविले विद्यार्थी शुल्कबाट २८,०८,४३० रुपियाँ आम्दानी गरेको थियो ।

यस्तो अर्थ संकलनको अभ्यास नेपालको शिक्षा-शासनको "खैरो स्पेस" मा सञ्चालन हुन्छ । एकतर्फ, यी "सामुदायिक विद्यालय" ले राज्यबाट आर्थिक सहयोग प्राप्त गर्छन्, अनि अर्कोतर्फ, विद्यालय क्षेत्र विकास योजनामा उल्लेख भए अनुसार, औपचारिक रूपमा ती विद्यालय समुदायले व्यवस्थापन गर्ने भएकाले उनीहरूले "आंशिक रूपमा जिन्सी तथा नगद" सहयोग गर्ने अपेक्षा गरिएको हुन्छ (जीओएन सन् २०१६ : १२३) । औपचारिक-अनौपचारिक बीचको यस्तै "स्पेस" बीच राज्य-सञ्चालित स्कूलहरूमा सरकारी-निजी बीचका सीमा मेटिँदै गएका छन् । सुनौलो विद्यालयका प्रधानाध्यापकले आफूहरूले विद्यार्थीसँग मासिक शुल्क नलिने बताए । तर सँगै उनले विद्यालयका विभिन्न खर्चहरू—जस्तै दुई जना निजी स्रोतका शिक्षक, एक माली, एक पाले, कर्मचारी कक्षमा थप फर्निचर, परीक्षा सञ्चालन तथा मसलन्द खर्च, आदि—का लागि सरकारी स्रोतबाट प्राप्त हुने रकमले नपुग्ने पनि बताए । विद्यालयहरूले यस्ता खर्चहरू निजी स्रोतबाट व्यवस्थापन गर्छन् । र, विद्यालयको निजी स्रोत भनेको मूलतः विद्यार्थी/अभिभावकसँग उठाइने वार्षिक सहयोग शुल्क नै हो (हेर्नुहोस्, पराजुली, उप्रेती र गुरुङ सन् २०१९) ।

नेपालका धेरै सरकारी विद्यालय जस्तै सुनौलो माविले पनि मुख्यतः न्यून सामाजिक तथा आर्थिक पृष्ठभूमिका परिवारलाई शैक्षिक सेवा प्रदान गर्छ ।[५] आफूलाई पर्ने अतिरिक्त आर्थिक भारका वाबजुद अभिभावकहरू आफ्ना बालबालिकाको भविष्यमा गरिएको लगानीको रूपमा यस्ता शुल्कहरू तिर्न तयार देखिन्थे । अध्ययनका क्रममा कुराकानी गरिएका एक अभिभावकले भने, "हामी आफ्नो छोराको लागि यो सानो त्याग गर्न तयार

[५] विद्यार्थीहरूसँग उनीहरूको पारिवारिक पृष्ठभूमिबारे एउटा सर्वेक्षण गरिएको थियो । सो सर्वेक्षण अनुसार उनीहरूका बुबाहरू कृषक, सवारी चालक, डकर्मी, पसले, प्लम्बर, इलेक्ट्रिसियन, आदि रहेको पाइयो । त्यसै गरी तिनका आमाहरू कोही कृषक थिए भने कोही गृहिणी अनि कोही कपडा सिलाउने पेशामा आबद्ध थिए । उनीहरूका बुबाआमाहरूमध्ये धेरैजसोले माध्यमिक तहको पढाइ पनि पूरा गरेका थिएनन् । निकै थोरैले मात्र उच्चशिक्षा हासिल गरेका थिए । यो विद्यालयका धेरैजसो विद्यार्थी—खास गरी गैर प्राविधिक संकायका—या त विद्यालय जाने उनीहरू नै पहिलो पुस्ता थिए या उच्च शिक्षा हासिल नगरेका बुबाआमाका सन्तान थिए ।

छौँ । यो पैसाले उसको गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित हुन्छ । तपाईं जे रोप्नुहुन्छ, त्यही फल्छ ।" धेरै अभिभावकले आफ्नो जीवनमा भोग्नुपरेका दुःखको चर्चा गर्दछन् । आफ्नो आर्थिक अवस्था कमजोर भए पनि विगतको पीडा र वर्तमानको दुःख आउँदो पुस्ताले भोग्न नपरोस्, र भविष्य उज्ज्वल होओस् भनेर उनीहरू प्रयत्नरत देखिन्छन् । विद्यालयमा आफ्ना बच्चाले हासिल गर्ने सफलतालाई नै समाजले उज्ज्वल भविष्यको गोरेटो मानेकाले गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्नका लागि तिरिने यस्ता अतिरिक्त शुल्क थोरै भए पनि महत्त्वपूर्ण लगानीको रूपमा देखा पर्छन् ।

यस्ता खालका शुल्कले अभिभावकलाई विद्यालयका नियमित गतिविधिमा संलग्न हुन उत्प्रेरित गर्छन् भन्ने विद्यालय व्यवस्थापन समिति ठान्छ । अभिभावकले गर्ने (आर्थिक) योगदानले उनीहरूमा अधिकार, स्वामित्व महसुस गराउने र सामुदायिक सहभागितामा अभिवृद्धि गर्ने विश्वास देखिन्छ । सरकारी विद्यालयहरूले शुल्क नलिने हुँदा समाजमा तिनको "भ्यालू" कम भएको शिक्षकहरूको भनाइ थियो । जुन कुरा निःशुल्क हुन्छ, त्यसको कुनै महत्त्व हुँदैन, उनीहरू भन्छन् । आफूले मुलुकभरका विभिन्न राम्रा विद्यालयहरूको भ्रमण गरेको र ती सबैले शुल्क लिने गरेको सुनौलो माविका एक शिक्षकले बताए । विद्यालयले दिएको शिक्षालाई विद्यार्थीले महत्त्व दिऊन् भन्ने चाहने हो भने विद्यालयले शुल्क बढाउनुपर्छ भन्ने कुरामा शिक्षकहरूमाझ मतैक्य थियो । एक विद्यार्थीले सुनौलो माविको शिक्षाको गुणस्तरमाथि प्रश्न गरेको प्रसंग एक शिक्षकले सुनाए । अरू विद्यालयमा शिशु कक्षाको शुल्क रु. १,१०० छ र सुनौलो माविमा चाहिँ कक्षा ११ को शुल्क रु. १,१०० छ; यस्तो स्थितिमा सुनौलो माविको शिक्षा कसरी गुणस्तरीय होला र भन्ने सो विद्यार्थीको प्रश्न रहेको उनले बताए ।

विद्यालय र तिनका अधिकारीहरू "गुणस्तर" लाई प्रायः उत्तीर्ण विद्यार्थीको संख्या र तिनले परीक्षामा प्राप्त गरेको अंकको आधारमा मापन गर्छन् । माथिका उदाहरणमा उल्लेख भए झैं अभिभावक र शिक्षक समेतको बुझाइमा शिक्षाका लागि तिरिने मूल्यलाई पनि गुणस्तरसँग गाँसेर हेरिएको देखिन्छ । मूल्य सम्बन्धी आफ्नो अवधारणामा ड्यानियल मिलरले (सन् २००८ : ११२३) कुनै वस्तुको मौद्रिक मूल्य (भाउको रूपमा मूल्य) र पैसामा हिसाब गर्न नसकिने मूल्यवान् वस्तु (अभिन्न वस्तुको रूपमा मूल्य) बीचको अन्तर देखाएका छन् । सामान्यतया यी दुई किसिमका मूल्य—भाउको रूपमा मूल्य र अभिन्न वस्तुको रूपमा मूल्य—ले शिक्षाको आर्थिक मूल्य र प्रतीकात्मक मूल्य बीचको सम्बन्ध बुझ्न सजिलो हुन्छ । पहिलोले चाहिँ परिवार, संस्था र राज्यको लगानी एवं त्यस लगानी बापत राम्रो जागिर एवं उत्पादकत्वमा वृद्धि जस्ता आर्थिक प्रतिफलको अपेक्षालाई जनाउँछ भने दोस्रोले चाहिँ शिक्षाका कारण प्राप्त हुने ज्ञान, सामाजिक प्रतिष्ठा र नैतिकता जस्ता अदृश्य तर उच्च मूल्यवान् पक्षहरूलाई इंगित गर्छ । यी गुणहरू कम या बढी स्थायी हुन्छन् र मिलरको शब्दमा ती अभिन्न (इनएलियनेबल) छन् । तसर्थ, शिक्षाको मूल्य परीक्षामा

राम्रो अंकको अपेक्षाको रूपमा मात्र नभई शिक्षित व्यक्तिसँग सम्बन्धित बृहत् गुणहरूको रूपमा गुणस्तरको सूचक बन्न पुग्छ (तुलना गर्नुहोस्, लेभिन्सन र हल्याण्ड सन् १९९६)।

"निःशुल्क" पाठ्यपुस्तक र निजी शिक्षाको सूचक

आफूले प्रदान गर्ने शिक्षा "गुणस्तरीय" भएको जनाउ दिन सुनौलो माविले निजी विद्यालयमा पढाइने पाठ्यपुस्तक नै पढाउन शुरू गऱ्यो। अर्थात्, सरकारले प्रकाशन गर्ने पाठ्यपुस्तकको सट्टा सरकारद्वारा स्वीकृत तर निजी प्रकाशकका पाठ्यपुस्तक सुनौलो माविमा पढाइन थालिए। यसले गर्दा विद्यार्थी र तिनका अभिभावकमाथि प्रत्यक्ष आर्थिक भार थपियो। सुनौलो माविमा कक्षा ८ मा पढ्ने एक विद्यार्थीले पाठ्यपुस्तकमा कुल १,६४५ रूपैयाँ खर्च गरेको पाइयो। यसमा नेपाली पुस्तकको रु. ६०, नैतिक शिक्षाको रु. ४०, अंग्रेजीको रु. ६०, गणितको रु. ४०५, विज्ञानको रु. ४२५, सामाजिक शिक्षाको रु. ३५०, र कम्प्युटर विज्ञानको रु. ३०५ परेको थियो। यीमध्ये अधिल्ला तीन पुस्तक सरकारी निकायबाट प्रकाशित हुन्, र त्यसैले ती सस्ता छन्। निजी प्रकाशन गृहले छापेका बाँकी पुस्तक चाहिँ सरकारीको तुलनामा निकै महँगा छन्। विद्यालयले निश्चित पुस्तक पसल छान्ने र विद्यार्थी/अभिभावकले सोही पसलबाट पाठ्यपुस्तक किन्नुपर्ने प्रावधान नेपालका अधिकांश विद्यालयमा देखिने अभ्यास हो। एकै ठाउँमा सबै पाठ्यपुस्तक पाइँदा विद्यार्थी एवं अभिभावकले पनि सजिलो मान्छन्। त्यसै गरी, पुस्तक उपलब्ध गराउने तथा बिक्री गर्ने झञ्झट विद्यालयले गरिरहनु पर्दैन। पाठ्यपुस्तक बाहेक नयाँ विद्यार्थीले विद्यालय डायरीको रु. १००, विद्यालयको भित्ते पात्रोको रु. ५०, टाइको रु. १५०, र पेटीको रु. १५० तिर्छन्। विद्यार्थीको शैक्षिक प्रगतिको मूल्यांकन गर्न विद्यालयले तीन ओटा आन्तरिक परीक्षा लिन्छ र ती प्रत्येकको परीक्षा शुल्क ५० रुपियाँ छ।

निःशुल्क शिक्षाको प्रावधान अनुसार कक्षा १० सम्मका विद्यार्थीलाई विद्यालयले निःशुल्क पाठ्यपुस्तक उपलब्ध गराउनुपर्छ। सैद्धान्तिक रूपमा ती पाठ्यपुस्तक विद्यालयले सीधै विद्यार्थीलाई वितरण गर्नुपर्छ। तर यो प्रक्रियामा विद्यालयहरूले थुप्रै समस्या झेल्नु परेको देखिन्छ। देशैभरि, खास गरी दुर्गम क्षेत्रमा, पाठ्यपुस्तक वितरण गर्न व्यावहारिक कठिनाइ छ। उदाहरणका लागि, एक अध्ययन अनुसार सन् २००९ मा शैक्षिक सत्र शुरू भएको दोस्रो हप्तासम्म पनि ३९ प्रतिशत विद्यार्थीले निःशुल्क पाठ्यपुस्तक प्राप्त गरेका थिएनन् (लोहनी, सिंह र लोहनी सन् २०१० : ३६५)। समयमै पाठ्यपुस्तक आइपुग्यो भने पनि पाठ्यपुस्तकको संख्या कुल विद्यार्थी संख्यासँग मेल खाँदैन। सरकारले विद्यालयलाई सबै विद्यार्थीहरूको लागि पाठ्यपुस्तक किन्न एकमुस्ट रकम दिन्छ। केही अध्ययनले कक्षा १ का ५१ प्रतिशत विद्यार्थीले मात्र शैक्षिक सत्रको दोस्रो हप्तामा पाठ्यपुस्तक प्राप्त गरेका र बाँकी विद्यार्थीमध्ये पछि कतिले कहिले पाठ्यपुस्तक प्राप्त गरे भन्नेबारे कुनै जानकारी

नभएको औँल्याएका छन् (लोहनी, सिंह र लोहनी सन् २०१०)। पछिल्लो समय स्थानीय गाउँ/नगरपालिकाले पाठ्यपुस्तकको रकम विद्यालयको खातामा जम्मा गरिदिन थालेको छ। सुनौलो माविले २०७० सालमा पाठ्यपुस्तकका लागि ३ लाख ३१ हजार ८५१ रुपियाँ र २०७१ सालमा ३ लाख १९ हजार ६८ रुपियाँ प्राप्त गरेको देखिन्छ।

दोस्रो कुरा, विद्यालयहरू स्वयं पनि सरकारी पाठ्यक्रम अनुरूप निजी प्रकाशकले छापेका पुस्तक नै प्रयोग गर्न चाहन्छन्। किनभने यसो गर्दा समयमै आफ्ना विद्यार्थीले पाठ्यपुस्तक पाउँछन्। "गुणस्तरीय शिक्षा" दिने नाउँमा अंग्रेजी माध्यममा पढाइने विद्यालयहरूमा यस्तो अभ्यास बढ्दो क्रममा छ। सरकारी निकायले प्रकाशन गर्ने पुस्तक भन्दा अन्तर्राष्ट्रिय प्रकाशक र नेपालका निजी प्रकाशकले छाप्ने पुस्तक महँगा हुन्छन्। त्यसैले स्थानीय सरकारले विद्यालयले पुस्तक किन्न विद्यालयलाई दिने अनुदान रकमभन्दा पाठ्यपुस्तकको मूल्य बढी पर्न जान्छ। यस्तो स्थितिमा विद्यार्थीहरूले तोकिएको पुस्तक पसलबाट पाठ्यपुस्तक किन्छन् र त्यसको रसिद विद्यालयमा बुझाउँछन्। विद्यार्थीले पाठ्यपुस्तकमा जति नै रकम खर्चे पनि विद्यालयले प्रति विद्यार्थी दुई सयदेखि ९०० रुपियाँसम्म (तह अनुसार) फिर्ता दिन्छ।

थप खर्च गर्न परे पनि विद्यालयले प्रयोगमा ल्याएको पाठ्यपुस्तकप्रति सुनौलो माविका विद्यार्थी र अभिभावकहरू सन्तुष्ट थिए। "यो स्कूलले नजिकैको बोर्डिङ स्कूलको जस्तै पाठ्यपुस्तक प्रयोगमा ल्याएको छ," एक जना अभिभावकले भने। उनले थपे, "गुणस्तरमा यो स्कूल बोर्डिङ स्कूलभन्दा कत्ति पनि फरक छैन। मेरो बच्चा सही ठाउँमा छ भनेर म ढुक्क छु।"[६] सरकारी विद्यालयले प्रयोगमा ल्याएका पाठ्यपुस्तकमध्ये केही अन्तर्राष्ट्रिय प्रकाशकले छापेका हुन्, र निजी विद्यालयमा पनि ती पढाइन्छन्। यी पाठ्यपुस्तकको प्रयोग मार्फत सरकारी विद्यालयले आफू प्रतिको धारणा परिवर्तन गर्न खोजेका छन् र यसले निजी र सरकारी बीचको भेद क्रमशः धुमिल हुँदै गएको देखाउँछ। "निजी विद्यालयहरू जस्तै" बन्नका लागि "सामुदायिक विद्यालयहरू" ले पनि पढाइको भाषा अंग्रेजी बनाउने, निजी विद्यालयमा पढाइने पाठ्यपुस्तक प्रयोगमा ल्याउने र पेटी तथा टाइ सहितको विद्यालय पोसाक बलजफ्ती प्रयोगमा ल्याउने जस्ता रणनीतिहरू अपनाउँदै आएको भट्ट (सन् २०१४) ले उल्लेख गरेका छन्। मुख्यतः राष्ट्रिय स्तरका परीक्षामा "राम्रो" नतिजा ल्याएका कारण निजी शिक्षाप्रति मानिसहरूको आकर्षण बढ्दो छ। कक्षा ८ का विद्यार्थीको नतिजालाई आधार बनाएर विद्यार्थीको उपलब्धिबारे सन् २०१३ मा गरिएको राष्ट्रिय स्तरको मूल्यांकन (एनएएसए) सम्बन्धी एक अध्ययन अनुसार "संस्थागत विद्यालयका विद्यार्थीहरूको औसत

[६] विद्यालयको नाममा जोडिएको "बोर्डिङ" शब्द स्थानीय तवरमा उक्त विद्यालय निजी रूपमा सञ्चालनमा रहेको तथा अंग्रेजी माध्यममा शिक्षण गर्ने भन्ने अर्थमा प्रयोग गरिन्छ। त्यसले आवास सुविधा प्रदान गर्नैपर्छ भन्ने छैन।

उपलब्धि अंक सामुदायिक विद्यालयको भन्दा उच्च छ" (जीएफए सन् २०१६ : ८३)। यो अध्ययनले समयमा पाठ्यपुस्तकको उपलब्धता र विद्यार्थीको उपलब्धिबीच बलियो सम्बन्ध रहेको देखाएको थियो (जीएफए सन् २०१६ : ८३)।

अघिल्लो उदाहरणले विद्यालय शिक्षामा खर्च गरिएको पैसा र शिक्षाको गुणस्तर बीचको सहसम्बन्ध बारेको आमबुझाइलाई दर्शाउँछ भने पछिल्लोले चाहिँ गुणस्तरको प्रतीकका रूपमा पाठ्यपुस्तक जस्ता भौतिक वस्तुको भूमिकातर्फ हाम्रो ध्यानाकर्षण गर्छ। एकतर्फ, निजी तवरबाट प्रकाशित पाठ्यपुस्तकले विभिन्न क्षेत्रमा समयमै पाठ्यपुस्तकको वितरण नहुने जस्ता व्यावहारिक समस्या समाधान गर्न मद्दत गर्छ। अर्कोतर्फ, यस्ता पाठ्यपुस्तक निजी तथा अंग्रेजी माध्यमका विद्यालयले पनि प्रयोग गरेका कारण तिनले गुणस्तर तथा प्रतिष्ठाको परिचायकको काम पनि गर्छन्। कारोबार प्रणालीबारे चर्चा गर्ने क्रममा पेरी र ब्लच (सन् १९८९ : २४) ले दीर्घकालीन एवं अल्पकालीन कारोबारका क्रमहरू क्रमशः व्यक्तिगत उपयोग तथा प्रतिस्पर्धाको पुनःउत्पादनसँग सम्बन्धित रहेको भनी औँल्याएका छन्। दीर्घकालीन कारोबारको क्रम सकारात्मक रूपमा नैतिकतासँग जोडिएको छ भने अल्पकालीन उपलब्धि नैतिकताको हिसाबले अनिर्णित छन्। अल्पकालीन चक्रबाट प्रयोग गरिएका वस्तुहरू दीर्घकालीन कारोबारको क्रममा परिवर्तन हुँदा तिनको चरित्रमा परिवर्तन हुन्छ, र यी दुई क्रमबीच अन्तरसम्बन्ध स्थापना हुन्छ (पेरी र ब्लच सन् १९८९ : २५–२६)। यो दृष्टिकोणबाट हेर्दा विद्यालयको शिक्षा वा अंग्रेजी माध्यमका पाठ्यपुस्तक जस्ता यसका तत्त्व वा हामीले तल व्याख्या गरे जस्तो "अतिरिक्त कक्षा" लाई हामी राम्रो अंक ल्याउने, अन्तर्राष्ट्रिय "ब्राण्ड" को पहिचान दिने या स्वामित्व बढाउने जस्ता अल्पकालीन नाफाको लागि खरिद गरिएको वस्तुसँग दाँज्न सक्छौँ। दीर्घकालीन दृष्टिकोणबाट हेर्दा भने तिनीहरूमा एक शिक्षित व्यक्तिमा हुनुपर्ने मुख्य गुणहरूसँग सम्बन्धित एक पृथक् स्तरको मूल्यहरूमा परिणत हुन सक्ने सम्भावना निहित हुन्छ (तुलना गर्नुहोस्, लेभिन्सन र हल्याण्ड सन् १९९६)। यस्ता गुणहरू नै सामाजिक संरचनाको पुनःउत्पादनको लागि निकै महत्त्वपूर्ण मानिन्छ।

ट्यूशन : नतिजाका लागि शुल्क

सुनौलो मानिले बिहान र साँझ ट्यूशन कक्षाहरू सञ्चालन गर्छ। स्कूलकै कक्षा-कोठामा १५–२० जनाको समूह बनाएर यस्ता ट्यूशन सञ्चालन गरिन्छन्, र सो बापत विद्यार्थीहरूले मासिक ४००-५०० रुपियाँ तिर्छन्। नबुझेको बुझ्ने, पाठहरू दोहोऱ्याउने र अतिरिक्त पाठ पढ्ने जस्ता विभिन्न पक्षमा यस्ता ट्यूशन कक्षालाई उपयोग गरिन्छ। माध्यमिक तह (कक्षा ८, ९ र १०) का विद्यार्थीलाई ट्यूशनमा प्राथमिकतामा राखिन्छ र मुख्य गरी गणित, विज्ञान र अंग्रेजी विषयका अतिरिक्त कक्षा सञ्चालन गरिन्छन्। विद्यार्थीबाट लिइने ट्यूशन-शुल्क सम्बन्धित शिक्षकलाई नै दिइन्छ। उही शिक्षकले उनै विद्यार्थीलाई उही कक्षाकोठामा

ट्यूशन पढाउने हुँदा ती विद्यालयका नियमित कक्षा जस्तै हुन्छन् । तथापि, अभिभावक र विद्यार्थी दुवै थरिले यस्तो ट्यूशन कक्षाले पढाइमा ठूलो भरथेग गरेको ठान्छन् ।

निजी ट्यूशन कक्षाले विद्यार्थीको शैक्षिक उपलब्धिमा सघाउने मात्र नभई भविष्यका अवसरमा समेत दूरगामी सकारात्मक प्रभाव पार्ने ठानिन्छ (ब्रे सन् १९९६) । यस्ता ट्यूशन कक्षामा सिक्ने अतिरिक्त सीप र तौरतरिकाले अत्यन्त प्रतिस्पर्धात्मक मानिने प्रवेशिका परीक्षामा विद्यार्थीलाई सफलता दिलाउँछ । मासिक ५०० रुपियाँ अतिरिक्त व्ययभार बढे पनि धेरै अभिभावक आफ्ना बालबालिकालाई यस्ता ट्यूशन कक्षाहरूमा पठाउँछन् । एक अभिभावकको धारणा थियो, "मेरो बच्चा ट्यूशन गयो भने मलाई उसले अझ बढी मेहनत गरेर अझ राम्रो पढ्दैछ जस्तो लाग्छ ।" विद्यार्थी र अभिभावक दुवैका लागि ट्यूशनले केही महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छ । पहिलो त, आफ्ना बच्चा विद्यालयमै छन् र उनीहरू अध्ययनमै व्यस्त छन् भनेर अभिभावकहरू ढुक्क हुन्छन् । दोस्रो, परीक्षाको ढाँचा, विगतमा परीक्षामा सोधिएका प्रश्नहरू र तिनको उत्तर कसरी लेख्ने भन्नेमा प्रायः अतिरिक्त कक्षा (ट्यूशन) केन्द्रित हुन्छन् । त्यसैले, अतिरिक्त कक्षाले परीक्षामा राम्रो अंक ल्याउन मद्दत गर्छ भन्ने कुरामा विद्यार्थी र अभिभावकहरू विश्वस्त देखिन्थे ।

परीक्षा केन्द्रित पढाइ र ट्यूशनले परीक्षामा "राम्रो गर्ने" सम्भावना बढाउँछ भन्नेमा अभिभावक, शिक्षक र विद्यार्थी सबै विश्वस्त देखिएको सन्दर्भमा "अतिरिक्त कक्षा" अहिलेको एक वास्तविकता हो । विहान नियमित रूपमा ट्यूशन पढाउने एक शिक्षकले भने, "हेर्नुहोस्, वास्तवमा विद्यार्थीहरू पढाइमा कमजोर छन् । उनीहरूलाई अतिरिक्त कक्षाको खाँचो हुन्छ र उनीहरूले यसको माग पनि गर्छन् । हुन त म स्नातक र स्नातकोत्तर तहका विद्यार्थीलाई पनि ट्यूशन पढाउँछु, जहाँबाट म बढी कमाउँछु । तैपनि परीक्षामा नतिजा राम्रो आओस् भनेर म मेरो दुई घण्टा आफ्ना विद्यालयका विद्यार्थीहरूलाई दिन्छु ।" ट्यूशन कक्षाले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा सुधार ल्याएको र फलतः त्यसले विद्यालयको विश्वसनियता बढाउन सघाएको विद्यालय व्यवस्थाकहरूको पनि दाबी छ । विद्यार्थीसँग पैसा लिने तथा विद्यालयको नियमित कक्षाहरू बेवास्ता गर्नेजस्ता अभ्यासप्रति ट्यूशन नपढाउने केही शिक्षकले असन्तुष्टि व्यक्त गरे पनि समग्रमा यस्ता ट्यूशन कक्षालाई राम्रो र सकारात्मक रूपमा लिइएको देखियो । ट्यूशन कक्षा सञ्चालन गरेका कारण विद्यार्थीले परीक्षामा राम्रो गरेको कुरा शिक्षकहरूले बताएका थिए । त्यसै गरी, विद्यार्थीले थप पैसा तिरेर ट्यूशन पढेकाले उनीहरूले परीक्षामा राम्रो गर्ने गरेको पनि उनीहरू बताउँथे । तीमध्ये एक जना शिक्षकले भने, "यदि केही कुरा निःशुल्क छ भने मानिसहरू त्यसलाई खासै महत्त्व दिँदैनन् । ट्यूशन कक्षामा म ढिलो पुगेँ भने विद्यार्थीले प्रश्न गर्छन् । नियमित कक्षामा भने तिनै विद्यार्थी ढिलो आउँछन् ।" यस्ता ट्यूशन कक्षाहरूको व्यवस्था सरकार वा अन्य कुनै स्थानीय सरकारी निकायले नगरेको भए पनि गुणस्तरीय शिक्षा प्राप्तिको लागि तिनीहरूलाई

भरपर्दो उपाय मानिएको छ । तसर्थ, यस्ता ट्यूशन कक्षा सरकारी शिक्षा प्रणालीको नियमित शैक्षिक अभ्यासको एउटा महत्त्वपूर्ण अवयवको रूपमा उदाएका छन् । ट्यूशन कक्षाको नाउँमा "गुणस्तर" समयको रूपमा बेचिन्छ र किनिन्छ, र यो समय सरकारी विद्यालयमा दिइने समयभन्दा बढी मूल्यवान् मानिन्छ ।

सरकारी विद्यालयले ट्यूशन कक्षाको नाममा निजी शैक्षिक गतिविधिहरू सञ्चालनका लागि विद्यालयको भौतिक सुविधा तथा शिक्षकको समय जस्ता विद्यालयकै संसाधनको प्रयोग गर्न दिनुले एउटा विरोधाभाषपूर्ण परिस्थिति सिर्जना भएको देखाउँछ । तर, सँगसँगै यस्ता गतिविधिले राम्ररी चलिरहेको सार्वजनिक संस्थाको रूपमा विद्यालयको छवि उजिल्याउने हुनाले त्यो विद्यालयको हितमै छ भन्न पनि सकिन्छ । बृहत् सरकारी शिक्षा प्रणालीको भविष्यका लागि एक सम्भाव्य जोखिमको रूपमा रहेका यस्ता निजी पूरक ट्यूशन कक्षा या "छायाँ शिक्षा" ले बृहत्तर विडम्बनापूर्ण अवस्थालाई उजागर गर्छ । यसले एकतिर सिकाइ उपलब्धिमा प्रगति गरी त्यसलाई सामाजिक एवं आर्थिक विकासमा परिणत त गर्ला तर अर्कोतिर यसले हुने र नहुने बीचको खाडललाई अझै बढाएर समाजमा विद्यमान असमानतालाई थप मजबुत तुल्याउँछ (झाङ र ब्रे सन् २०१७ : ६५) ।

अनुसरण र मूल्यको प्रश्न

सरकारी विद्यालयहरूले आफ्नो वैधताको मुख्य हिस्सा निजी क्षेत्रका शैक्षिक अभ्यासहरूलाई अनुसरण गरेर आर्जन गरिरहेका छन् भन्ने कुरा माथिका उदाहरणबाट प्रस्ट हुन्छ । चाहे त्यो अतिरिक्त शुल्क, पुस्तक, या निजी ट्यूशन कक्षाको रूपमा नै किन नहोस्, चरम आर्थिक अभाव खेपिरहेको राज्य-सञ्चालित शिक्षा प्रणालीलाई टिकाइ राख्नको निमित्त निजी लगानी एक टड्कारो आवश्यकता बन्दै गइरहेको छ । प्रत्यक्ष वा परोक्ष रूपमा विद्यार्थीबाट "योगदान" खोजिनुको पछाडि निश्चय नै आर्थिक कारणहरू छन्, तर यस्ता अभ्यास अझ राम्रो शिक्षा सेवा प्राप्तिका लागि आवश्यक रहेको विश्वास पनि सँगै छ । जति शुल्क उच्च भयो अभिभावकले विद्यालयबाट त्यति नै बढी गुणस्तरको अपेक्षा गर्छन्, र विद्यालयले पनि अभिभावकको उच्च संलग्नताको अपेक्षा राख्छ । त्यसै गरी, कमजोर भौतिक पूर्वाधार भएको नेपाल जस्तो देशमा सरकारी पाठ्यपुस्तकहरू समयमै वितरण गर्न नसक्ने व्यावहारिक कारणले पनि तुलनात्मक रूपमा महँगा निजी प्रकाशकका पाठ्यपुस्तकले ठाउँ पाएका छन् । तर, माथिको उदाहरणले देखाए जस्तै निजी "आवासीय" विद्यालय सँग सम्बद्ध पाठ्यपुस्तकको प्रतीकात्मक मूल्य छ, र त्यसैले अभिभावक एवं विद्यार्थीको आँखामा ती पुस्तकको महत्ता निर्माण गर्दछ । त्यसै गरी, ट्यूशन कक्षाले विद्यार्थीको सिकाइ र तोकिएको पाठ्यक्रम समयमै सक्नका लागि अत्यावश्यक नियमित समय र शिक्षकहरूको सुपरिवेक्षण सुनिश्चित गराउँछ । साथसाथै, राम्रो नतिजा प्राप्त गर्न अलि बढी प्रभावकारी

मानिएका शैक्षिक अभ्यासहरूमा गरिएको आर्थिक लगानीको नैतिक मूल्यांकनले यस्तो अभ्यासलाई सुचारु गरेको हुन्छ ।

शिक्षालाई सार्वजनिक हितको वस्तुको रूपमा स्वीकार गरी विद्यालय शिक्षामा निरन्तर सरकारी लगानी भए पनि शिक्षाको बढ्दो व्यापारीकरण एवं वस्तुकरणका कारण पैसाले उपभोग्य वस्तुको (यहाँ औपचारिक शिक्षा) मूल्य वृद्धि गर्ने काम गर्छ भन्ने कुरा इंगित गर्छ । शिक्षा सम्बन्धी यी बजारमा आधारित तर्कहरू एकतर्फ आफ्ना नागरिकलाई कल्याणकारी सेवा पुऱ्याउन राज्य असफल छ भन्ने अवधारणामा घुसेका छन् । अनि अर्कोतर्फ, यसले विनिमयको नैतिकता तथा विभिन्न वस्तुको सामाजिक मूल्य निर्धारण हुने तरिकालाई माउरर (सन् २००६ : २५) को शब्दमा "वित्तको कथा" (फिक्सन अफ फाइनान्स) ले कसरी प्रभाव पार्दछ भन्ने पनि देखाउँछ । पेरी र ब्लच (सन् १९८९) को तर्क अनुसार पैसाको विशिष्टीकरणले नभएर विनिमयको सामाजिक प्रणालीले कुनै पनि वस्तुको मूल्य निर्धारण गर्छ । सरकारी र निजी विद्यालयहरूमा विभाजित नेपालको द्वैध शैक्षिक प्रणालीले पैसाको सामाजिक मूल्यलाई देखाउँछ, जहाँ शुल्क तिर्नुपर्ने निजी विद्यालयहरू निःशुल्क सरकारी विद्यालयहरूभन्दा राम्रा मानिन्छन् । यो लेखका अधिल्ला खण्डमा छलफल गरिए जस्तै पैसाको सामाजिक मूल्य र विभिन्न शैक्षिक अभ्यासहरूको प्रतीकात्मक मूल्यमा यसको प्रभाव बीचको नजिकको सम्बन्धले गर्दा सरकारी विद्यालयले निजी विद्यालयहरूको अभ्यास अनुसरण गर्ने प्रवृत्ति मौलाएको छ । फलतः निजी र सरकारी विद्यालय बीचका सीमा पातलिँदै गएका छन् ।

सरकारी स्कूलको व्यावहारिक आवश्यकताका लागि, विद्यार्थीहरूको अभिप्रेरणाका लागि र अभिभावकको विद्यालय प्रतिको उत्तरदायित्वका कारण निजी विद्यालयका अभ्यासलाई पछ्याउनु सरकारी विद्यालयलाई जरुरी छ भनिए पनि यो अनुकरण सरकारी विद्यालयका लागि सामाजिक वैधता आर्जन गर्ने बाटो पनि हो । वैधता निर्माण गर्ने यस्तो प्रक्रियाले वास्तवमा नेपालमा चलिरहेको दुई खाले शैक्षिक प्रणाली अन्तर्गतका आर्थिक विनिमय र विभिन्न शैक्षिक अभ्यासँग सम्बद्ध मूल्यहरूप्रति ध्यानाकृष्ट गर्छन् । शैक्षिक अभ्यासहरूमा गरिने निरन्तर लगानीबाट नै आफ्ना बालबालिकाले ज्ञान, सामाजिक प्रतिष्ठा र आधुनिकता जस्ता विद्यालय शिक्षाबाट प्राप्त गर्ने अपेक्षा गरिएका उच्चतम प्रतिफल प्राप्त गर्छन् भन्ने सोच अभिभावकको हुन्छ । यसले शिक्षाको प्रतीकात्मक मूल्यको उत्पादन र वितरणमा हुने जटिलतालाई पनि उजागर गर्छ । यसरी निजी कोष र बजारको तर्कमा शिक्षा निर्भर रहेको परिप्रेक्ष्यमा सार्वजनिक वस्तुको रूपमा शिक्षाको परिधि र अन्तर्वस्तुमाथि प्रश्न उब्जन्छ ।

सार्वजनिक शिक्षाको बढ्दो व्यापारीकरण दक्षिण एशिया लगायत विश्वभर नै देखिएको प्रवृत्ति हो । "स्वामित्व," "साझेदारी" र "समुदाय" (कर्नवाल सन् २००७) का महाकथ्यहरूमा प्रायः बेरिएर आउने यी तटस्थ जस्ता अवधारणाहरूले भिन्न सामाजिक कर्ताहरू बीचको असमान शक्ति-सम्बन्धलाई ओझेलमा पार्छन्; दायित्व जति व्यक्तिमा थोपर्दिन्छन्; र

सार्वजनिक शिक्षामा निरन्तर घटिरहेको आर्थिक लगानी उपर प्रश्न गर्दैनन् (श्रीवास्तव र सु-एन सन् २०१०) । तसर्थ, यो अध्ययनले शिक्षा सेवा प्रदान गर्ने जिम्मेवारी स्थानीय तहमा स्थानान्तरण गर्ने तथा सामुदायिक स्वामित्वको अवधारणालाई प्रोत्साहित गर्ने राज्यको नीतिले पार्ने दैनन्दिन प्रभावबारे प्रश्न उठाउनु पर्ने आवश्यकता समेत औँल्याउँछ ।

निष्कर्ष

संसारभरि शिक्षालाई महत्त्वपूर्ण सार्वजनिक हितको वस्तुको रूपमा स्वीकार गरिएको छ । विश्वका धेरै देश जस्तै नेपालले पनि माध्यमिक तहसम्म आफ्ना नागरिकलाई निःशुल्क शिक्षाको व्यवस्था गर्ने प्रतिबद्धता जनाएको छ । तथापि, यो लेखले देखाए झैँ, बढ्दो व्यापारीकृत शैक्षिक प्रणाली एवं राज्य-सञ्चालित शिक्षामा खस्कँदो विश्वासबीच आर्थिक रूपमा टिक्न र सार्वजनिक वैधता प्राप्त गर्न सरकारी विद्यालयहरू बाह्य र निजी आर्थिक स्रोतमा निर्भर छन् । शिक्षा मार्फत नै आम मानिसले आफ्नो सामाजिक हैसियत तथा वर्गीय प्रतिष्ठा दाबी गर्न सक्ने हुँदा नेपालमा निजी शिक्षाको बजार लामो समयदेखि मौलाइरहेको छ (लिक्टी सन् २००३) । त्यसै गरी, सरकारी विद्यालयमा हुने निजी लगानी पनि नेपालमा कुनै नौलो कुरा होइन । ऐतिहासिक रूपमै व्यक्ति तथा स्थानीय समुदायहरूले विद्यालयलाई आंशिक रूपमा पारस्परिक सम्बन्ध बढाएर र साझा स्वामित्व (प्रधान, श्रेष्ठ र भ्यालेन्टिन सन् २०१९) स्थापित गरेर तथा आंशिक रूपमा विद्यालयले उठाउने चन्दा (भ्यालेन्टिन सन् २००५) मार्फत सहयोग गरेको देखिन्छ । तथापि, *शिक्षा ऐन*, सन् १९७१ को सातौँ संशोधन (सन् २००१) बमोजिम राज्य-आश्रित विद्यालयलाई स्थानीय समुदायलाई हस्तान्तरण गरिएसँगै सामुदायिक स्वामित्वको अवधारणामा वैचारिक परिवर्तन आएको हुँदा "सामुदायिक विद्यालय" को नाममा सरकारी विद्यालयको सहयोगार्थ अतिरिक्त आर्थिक सहायता जुटाउनका लागि नयाँ संस्थागत धरातल सिर्जना भएको छ । यो र निजी विद्यालयसँग बढ्दो तुलनाले गर्दा सरकारी विद्यालयहरूलाई निजी आर्थिक योगदानको आवश्यकता पुष्टि गर्न सहज भएको छ । र, वास्तवमा हामी पनि "निजी जस्तै" गुणस्तरीय छौँ भन्ने संकेत दिन सकेकैले सरकारी विद्यालयहरू समुदायबाट पूरक आर्थिक सहायता प्राप्त गर्न सक्षम हुन्छन् । शिक्षाको आर्थिक र प्रतीकात्मक मूल्य बीचको सम्बन्धबारे गरिएको यो एथ्नोग्राफिक अध्ययनले "गुणस्तर" भन्ने अवधारणा नै कसरी वस्तुकरण भैसकेको छ भन्ने देखाउँछ ।

सर्वत्र नवउदारवादी शक्तिहरू प्रवल रहेको अहिलेको अवस्थामा "निःशुल्क" शिक्षाको वास्तविक मूल्य तथा नेपालका सरकारी विद्यालयमा हुने स्थानीय स्तरको शैक्षिक आर्थिक सहायतामा केन्द्रित यो लेखले सार्वजनिक शिक्षा प्रणाली व्यापारीकरण सम्बन्धी प्राज्ञिक बहसमा एउटा इँटा थप्छ । साथै, मुख्यतः शिक्षामा निजी-सरकारी पक्षहरू सह-अस्तित्त्वमा

रहन्छन्, प्रतिस्पर्धा गर्छन् र एक अर्कामा निर्भर छन् भन्नेतर्फ पनि यसले जोड दिन्छ । यस्तो जटिल अन्तर्क्रियाले नेपालको शिक्षा प्रणालीमा विद्यमान निजी-सरकारी बीचका सीमा धुमिल बन्दै गएको देखाउँछ । साथै, सरकारी र निजी विद्यालयबीच रहेका पृथक् शैक्षिक अभ्यासहरूमा निहित आर्थिक र प्रतीकात्मक मूल्यहरू बीचको अन्तरसम्बन्धलाई समेत यो लेखले उजागर गर्छ । वैधता निर्माण गर्न अपनाइने यस्ता प्रक्रियाहरू—जसले बजार शैलीका नमूनाहरूमा जोड दिन्छन् र शिक्षालाई सार्वजनिक हितको वस्तुको रूपमा लिने मान्यताहरूलाई किनारा लगाउँछन्—ले शिक्षाको व्यापारीकरणमा आएका नयाँ अवतारहरूलाई प्रस्ट्याउँछन् ।

धन्यवाद

यो लेख पहिले *स्टडीज इन नेपाली हिस्ट्री एण्ड सोसाइटी* (सिन्हास) जर्नलमा छापिएको हो (प्रधान र भ्यालेन्टिन सन् २०२०) । अनुवादक बलबहादुर थापा, परिमार्जन तथा सम्पादनमा सहयोग गर्ने देवेन्द्र उप्रेती, देवराज हुमागाईं तथा लोकरञ्जन पराजुलीप्रति आभारी छौं । यस अनुसन्धानका क्रममा विद्यालयको गतिविधि अवलोकन गर्न अनुमति दिँदै विभिन्न किसिमका सहयोगका लागि हामी सुनौलो माविका व्यवस्थापक, शिक्षक, अभिभावक तथा विद्यार्थीहरूप्रति ऋणी छौं । उहाँहरूको सहयोग एवं थुप्रै गहन छलफलबिना यो अनुसन्धान सम्भव हुने थिएन । मार्टिन चौतारीको वार्षिक सम्मेलन सन् २०१९ का सहभागीहरूले यो कार्यपत्रमाथि दिएका रचनात्मक सुझाव लेख परिमार्जनमा सहयोगी बन्न पुग्यो, यसका लागि उहाँहरूप्रति आभारी छौं । *सिन्हास* जर्नलका तीन अज्ञात समीक्षकहरूप्रति उहाँहरूले गर्नुभएको टिप्पणीका लागि धन्यवाद दिन्छौं । यो अनुसन्धान डेनमार्कको परराष्ट्र मन्त्रालयको आर्थिक सहयोगमा डानिडा फेलोशिप सेन्टरद्वारा कार्यान्वयन गरिएको तथा मार्टिन चौतारी, काठमाडौं विश्वविद्यालय र आर्हुस विश्वविद्यालयको सहकार्यमा सञ्चालित "लोकेटिङ पब्लिक फाइनान्स डाइनामिक्स इन एजुकेशन इन नेपाल" परियोजना अन्तर्गत सम्पन्न गरिएको हो ।

सन्दर्भ सामग्री

पराजुली, लोकरञ्जन, देवेन्द्र उप्रेती र रूख गुरुङ । सन् २०१९ । *नेपालका सामुदायिक विद्यालय : विद्यालय सञ्चालन प्रक्रिया सम्बन्धी सर्वेक्षण* । काठमाडौं : मार्टिन चौतारी ।

Anders, Gerhard and Monique Nuijten. 2007. Corruption and the Secret of Law: An Introduction. In *Corruption and the Secret of Law: A Legal Anthropological Perspective*. Monique Nuijten and Gerhard Anders, eds., pp. 1–26. Farnham: Ashgate.

Bhatta, Pramod. 2011. Aid Agency Influence in National Education Policymaking: A Case from Nepal's 'Education for All' Movement. *Globalisation, Societies and Education* 9(1): 11–26.

Bhatta, Pramod. 2014. Public Desire for Private Schooling in Nepal. In *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Ian MacPherson, Susan Robertson and Geoffrey Walford, eds., pp. 67–88. Didcot: Symposium Books.

Bhatta, Pramod and Shak B. Budhathoki. 2013. *Understanding Private Educationscape(s) in Nepal*. PERI Working Paper No. 57. London: The Privatisation in Education Research Initiative (PERI).

Bray, Mark. 1996. *Counting the Full Cost: Parental and Community Financing of Education in East Asia*. Washington, D.C.: The World Bank (in collaboration with UNICEF).

Bray, Mark and Ora Kwo. 2013. Behind the Façade of Fee-Free Education: Shadow Education and Its Implications for Social Justice. *Oxford Review of Education* 39(4): 480–497.

Caddell, Martha. 2007. Private Schools and Political Conflict in Nepal. In *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Prachi Srivastava and Geoffrey Walford, eds., pp. 187–207. Didcot: Symposium Books.

Carney, Stephen and Min Bista. 2009. Community Schooling in Nepal: A Genealogy of Education Reform since 1990. *Comparative Education Review* 53(2): 189–211.

Cornwall, Andrea. 2007. Buzzwords and Fuzzwords: Deconstructing Development Discourse. *Development in Practice* 17(4): 471–484.

Edwards, Rebbeca M. 2011. Disconnect and Capture of Education Decentralisation Reforms in Nepal: Implications for Community Involvement in Schooling. *Globalisation, Societies and Education* 9(1): 67–84.

Fuller, Bruce. 1991. *Growing-Up Modern: The Western State Builds Third-World Schools*. New York: Routledge.

GFA (GFA Consulting Group GmbH). 2016. *Joint Evaluation of Nepal's School Sector Reform Plan Programme 2009-2016*. Kathmandu: GFA Consulting Group GmbH in collaboration with CEI/ÖSB/GVG/HDC.

GoN (Government of Nepal). 2016. *School Sector Development Plan (SSDP) 2016–2023*. Kathmandu: Ministry of Education.

GoN. 2017a. *Status Report 2016-017*. Bhaktapur: Ministry of Education.

GoN. 2017b. *Education in Figures 2017 (at a Glance)*. Kathmandu: Ministry of Education, Science & Technology.

Gopalan, Pritha. 2013. *PPP Paradox: Promise and Perils of Public-Private Partnership in Education*. New Delhi: Sage Publications.

Gupta, Akhil. 1995. Blurred Boundaries: The Discourse of Corruption, the Culture of Politics, and the Imagined State. *American Ethnologist* 22(2): 375–402.

Hart, Keith and Horacio Ortiz. 2014. The Anthropology of Money and Finance: Between Ethnography and World History. *Annual Review of Anthropology* 43: 465–482.

Joshi, Priyadarshini. 2019. The Growth, Roles and Needs of the Private Education System: Private Stakeholder Perspectives from Nepal. *International Journal of Educational Development* 65: 57–67.

Karki, Shrochis. 2016. Positive Deviance: Success in Unexpected Places. *Studies in Nepali History and Society* 21(1): 113–149.

Levinson, Bradley A. and Dorothy C. Holland. 1996. The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. In *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Bradley A. Levinson, Douglas Foley and Dorothy C. Holland, eds., pp. 1–54. Albany: SUNY Press.

Liechty, Mark. 2003. *Suitably Modern: Making Middle-Class Culture in a New Consumer Society*. Princeton: Princeton University Press.

Lohani, Shiva, Ram Balak Singh and Jeevan Lohani. 2010. Universal Primary Education in Nepal: Fulfilling the Right to Education. *Prospects* 40(3): 355–374.

Maurer, Bill. 2006. The Anthropology of Money. *Annual Review of Anthropology* 35: 15–36.

Miller, Daniel. 2008. The Use of Value. *Geoforum* 39: 1122–1132.

Muzio, Tim Di and Richard H. Robbins. 2017. *An Anthropology of Money: A Critical Introduction.* New York: Routledge.

Onta, Pratyoush. 1996. Ambivalence Denied: The Making of *Rastriya Itihas* in Panchayat Era Textbooks. *Contributions to Nepalese Studies* 23(1): 213–254.

Pandey, Rudra Raj, Kaisher Bahadur K.C. and Hugh Wood, eds. 1956. *Education in Nepal: Report of the Nepal National Education Planning Commission.* Kathmandu: College of Education.

Parry, Jonathan and Maurice Bloch. 1989. Introduction: Money and the Morality of Exchange. In *Money and the Morality of Exchange.* Jonathan Parry and Maurice Bloch, eds., pp. 1–32. Cambridge: Cambridge University Press.

Pigg, Stacey Leigh. 1992. Inventing Social Categories through Place: Social Representations and Development in Nepal. *Comparative Studies in Society and History* 34(3): 491–513.

Pradhan, Uma and Karen Valentin. 2020. Free Education? Blurred Public-Private Boundaries in State-Run Schooling in Nepal. *Studies in Nepali History and Society* 25(2): 277–298.

Pradhan, Uma, Shivana Shrestha and Karen Valentin. 2019. Disjunctured Reciprocity: Paradoxes of Community-school Relationship in Nepal. *Globalisation, Societies and Education* 17(5): 561–573.

Rappleye, Jeremy. 2019. Origins of the Faith: The Untold Story of Hugh Wood, American Development Assistance in the 1950s, and Nepal's Modern Education System. *Studies in Nepali History and Society* 24(1): 105–141.

Regmi, Kapil D. 2017. World Bank in Nepal's Education: Three Decades of Neoliberal Reform. *Globalisation, Societies and Education* 15(2): 188–201.

Shore, Chris and Dieter Haller. 2005. Introduction – Sharp Practice: Anthropology and the Study of Corruption. In *Corruption: Anthropological Perspectives*. Dieter Haller and Chris Shore, eds., pp. 1–28. London: Pluto Press.

Skinner, Debra and Dorothy Holland. 1996. Schools and the Cultural Production of the Educated Person. In *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Bradley A. Levinson, Douglas Foley and Dorothy C. Holland, eds., pp. 273–299. Albany: SUNY Press.

Srivastava, Prachi and Claire Noronha. 2016. The Myth of Free and Barrier-free Access: India's Right to Education Act – Private Schooling Costs and Household Experiences. *Oxford Review of Education* 42(5): 561–578.

Srivastava, Prachi and Su-Ann Oh. 2010. Private Foundations, Philanthropy, and Partnership in Education and Development: Mapping the Terrain. *International Journal of Educational Development* 30(5): 460–471.

Stambach, Amy. 2000. *Lessons from Kilimanjaro: Schooling, Community, and Gender in East Africa*. New York: Routledge.

Thapa, Amrit. 2015. Public and Private School Performance in Nepal: An Analysis Using the SLC Examination. *Education Economics* 23(1): 47–62.

Valentin, Karen. 2005. *Schooled for the Future? Education Policy and Everyday Life among Urban Squatters*. Greenwich: Information Age Publishing Inc.

Valentin, Karen. 2011. Modernity, Education and Its Alternatives: Schooling among the Urban Poor in Kathmandu. *Globalisation, Societies and Education* 8(4): 99–113.

Zhang, Wei and Mark Bray. 2017. Micro-neoliberalism in China: Public-Private Interactions at the Confluence of Mainstream and Shadow Education. *Journal of Educational Policy* 32(1): 63–81.

दुई

शहरका सामुदायिक विद्यालय : विद्यालय र समुदाय बीचको अस्थिर सम्बन्ध

श्याम कुँवर र देवेन्द्र उप्रेती

परिचय

काठमाडौँ उपत्यकाका सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थी संख्या न्यून हुँदा विद्यालय बन्द हुने, विद्यालयहरू एकआपसमा गाभिने क्रम चलिरहेको छ (गौतम २०६६; पंगेनी २०७३; गौतम २०७७; राई २०७८) । उपत्यकाको दक्षिण पश्चिम भेगमा अवस्थित शिखरपुर नगरपालिका (यसपछि शिखरपुर मात्र) मा २०७० सालसम्म सबै तहका जम्मा १७ ओटा सामुदायिक विद्यालय रहेकोमा विद्यार्थी अभावका कारण केही विद्यालय बन्द भए ।[१] वि.सं. २०७८ सम्म आइपुग्दा सो संख्या १२ ओटामा खुम्चिन पुग्यो ।[२] वि.सं. २०६० को दशकको शुरूआती वर्षसम्म स्थानीय विद्यार्थी खचाखच हुने शिखरपुरका अधिकांश सामुदायिक विद्यालय अहिले अस्थायी रूपमा बसोबास गरिरहेका (गैरस्थानीय)

[१] लेखमा प्रयोग भएका नगरपालिका, विद्यालय र व्यक्ति सबैलाई छद्म नाम दिइएको छ ।

[२] २०७० सालयता विद्यार्थी अभाव भएकाले शिखरपुर नगरपालिकामा पाँच ओटा सामुदायिक विद्यालय बन्द भए । बन्द भएका विद्यालयमध्ये चार ओटा प्राथमिक तह र एउटा आधारभूत तहका विद्यालय थिए । त्यसै गरी, विद्यार्थी संख्या कम भएका माध्यमिक विद्यालय एकआपसमा "गाभ्ने" चर्चा अचेल शिखरपुरमा बारम्बार सुनिन्छ । विद्यार्थी अभाव हुँदै गएपछि सामुदायिक विद्यालय बन्द गर्ने या "गाभ्ने" अवस्था शिखरपुरमा मात्रै सीमित छैन । शहरका सामुदायिक विद्यालयले विद्यार्थीको अभाव झेलिरहेका समाचार बारम्बार प्रकाशित भइरहेका छन् (हेर्नुहोस्, गौतम २०६६; राई २०७५; गौतम २०७७; राई २०७८) ।

विद्यार्थीको भरमा सञ्चालित छन् । एकाध विद्यालय बाहेक यी विद्यालयमा विद्यार्थीको संख्या कम छ । साथै, विद्यार्थीले विद्यालय परिवर्तन गर्ने अभ्यास समेत शिखरपुरमा उच्च देखिन्छ । स्थानीयले आफ्ना सन्तान सामुदायिक विद्यालयमा पढाउने अभ्यासमा कमी ल्याएसँगै त्यहाँका सामुदायिक विद्यालयप्रति स्थानीय समुदायको अपनत्व स्वत: घट्न पुगेको छ । शिखरपुर नगरपालिकामा सञ्चालित सामुदायिक विद्यालय र समुदाय बीचको अन्तर्सम्बन्धमा आएको फेरबदलमाथि यो लेख केन्द्रित छ ।

वि.सं. २०५० को मध्य दशकदेखि विद्यालय शिक्षा समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने बहस अगाडि बढ्यो । विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने भने पनि यस वरिपरि बनेका नीतिगत दस्तावेज र ऐन-नियमले "समुदाय" भन्ने अवधारणालाई मुर्त रूपमा व्याख्या गरेको पाइँदैन । विद्यालयको व्यवस्थापन/सञ्चालनको जिम्मा समुदायमा दिने कुरामा नै सरकारको मुख्य जोड रहेको देखिन्छ (हेर्नुहोस्, कार्ने र विष्ट सन् २००९; प्रधान, श्रेष्ठ र भ्यालेन्टिन सन् २०१९) । विद्यालय र समुदायको सम्बन्धबारे व्याख्या गर्दा मोटामोटी रूपमा "समुदाय" लाई स्थान विशेष, स्थिर, विद्यालय मैत्री र सहयोगी संस्थागत संरचनाको रूपमा व्याख्या गरिएको छ (उराशिआ २०५५; पाण्डे २०५८; रायोआ २०५९; द वर्ल्ड बैंक सन् २००१, सन् २००३) । समुदायलाई स्थान विशेष वा निश्चित भूगोलमा सीमित गर्दा त्यसले समुदाय निर्माणका महत्त्वपूर्ण पक्ष "सांस्कृतिक" तथा "कल्पित यथार्थ" (इम्याजिन्ड रियालिटी) लाई बेवास्ता गर्छ (वाल्स र हाई सन् १९९९ : २५७) । साथै, यस्तो व्याख्याले समुदायको अस्थिर प्रकृतिलाई समेत नजरअन्दाज गर्छ ।

सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययनरत् विद्यार्थीको कक्षागत निरन्तरतामा आउने व्यवधान—बसाईंसराइका कारण विद्यालय छाड्ने र नयाँ भर्ना हुन आउने अभ्यास—प्रस्तुत गर्दै यस्तो व्यवधानले विद्यालय र समुदाय बीचको सम्बन्धमा अस्थिरता पैदा गर्ने तर्क यो लेखमा गरिएको छ । साथै, विद्यालय र समुदाय बीचको सम्बन्ध व्याख्या गर्दा समुदायलाई स्थान विशेषमा मात्र सीमित नराखी सामाजिक सम्बन्धको उपज र प्रक्रियाको रूपमा बुझ्नुपर्ने तर्क पनि यो लेखमा अघि सारिएको छ ।

शिखरपुर जस्ता शहरका सामुदायिक विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थी वास्तवमा को हुन् ? विद्यार्थीले किन विद्यालय परिवर्तन गरिरहेका छन् ? सामुदायिक विद्यालयमा स्थानीयले आफ्ना छोराछोरी पढाउन किन छाडे ? र, विद्यार्थी स्थानीय या गैरस्थानीय हुनुले समुदाय र विद्यालयको सम्बन्धमा कस्तो प्रभाव पर्छ ? आदि प्रश्नको उत्तर यो लेखमा खोज्ने प्रयत्न गरिएको छ । शहरका सामुदायिक विद्यालय र समुदाय बीचको सम्बन्ध बुझ्न यी प्रश्नको उत्तर पहिल्याउनु महत्त्वपूर्ण छ ।

अनुसन्धानको सिलसिलामा शिखरपुरमा अवस्थित सात ओटा सामुदायिक विद्यालय—जनप्रिय, सरस्वती, जनता, सर्वोदय, श्री पोखरी, जलविनायक र जनभावना—को स्थलगत

अध्ययन गरिएको थियो ।[३] यी सबै माध्यमिक विद्यालय हुन् । विद्यालयका प्रधानाध्यापक (प्रअ), शिक्षक, कर्मचारी, विद्यालय व्यवस्थापन समिति (विव्यस) का पदाधिकारी, विद्यार्थी, अभिभावक र स्थानीय सरकारका जनप्रतिनिधिसँग साउन २०७८ देखि माघ २०७८ सम्म विभिन्न मितिमा कुराकानी गरी आवश्यक सूचना/तथ्य संकलन गरिएको थियो ।[४] जलविनायक र जनभावना मावि बाहेकका पाँच ओटा विद्यालयमा २०७३ देखि २०७७ सम्म कक्षा ५, ८ र १० मा अध्ययनरत विद्यार्थीको व्यक्तिगत पृष्ठभूमि अध्ययन गरिएको थियो । व्यक्तिगत पृष्ठभूमिको सूक्ष्म अध्ययनले उनीहरूको सामाजिक अवस्थिति (स्थानीय या गैरस्थानीय) र विद्यालय परिवर्तन गर्ने अभ्यास बुझ्न सघायो । साथै, सम्बन्धित नगरपालिकाको शिक्षा ऐन र नियमावली समेत अध्ययन गरियो । *नेपालको संविधान* २०७२ ले विद्यालय शिक्षालाई स्थानीय सरकारको क्षेत्राधिकारमा राखेको छ । विद्यालय शिक्षा स्थानीय सरकारको मातहतमा गएपछि विद्यालय सञ्चालन प्रक्रियामा स्थानीय तह तथा त्यहाँका जनप्रतिनिधिको भूमिका बुझ्न ऐन र नियमावलीको अध्ययन गरिएको हो ।

परिचय र निष्कर्ष बाहेक यो लेखमा मुख्य तीन खण्ड छन् । पहिलो खण्डले २०५० को दशकमा विद्यालय समुदायमा फर्काउने सम्बन्धमा भएका बहसबारे संक्षिप्त जानकारी दिन्छ । विद्यालय शिक्षाको सामुदायिकीकरण र यस वरिपरि भएका विमर्शलाई यो खण्डले बुझाउँछ । लेखको दोस्रो खण्डमा शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीको "स्थानीयता" र उनीहरूको कमजोर कक्षागत निरन्तरता देखाइएको छ । साथै, विद्यालयको नियमित पठनपाठनमा त्यसको प्रभावबारे पनि यसमा चर्चा छ । लेखको तेस्रो खण्डमा सामुदायिक विद्यालय र स्थानीय समुदाय एवं जनप्रतिनिधि (स्थानीय सरकार)

[३] जनप्रिय वि.सं. २००८, सरस्वती वि.सं. २०३८, जनता वि.सं. २०२२, सर्वोदय वि.सं. २०२०, श्रीपोखरी वि.सं. २०१९ र जनभावना वि.सं. २०१७ मा स्थापना भएका हुन् । वि.सं. २००४ मा विनायक पाठशाला खुल्यो । शिखरपुरमै वि.सं. २००८ मा जलज्योति विद्यालय मिडिल पाठशाला खुल्यो । यी दुई पाठशाला गाभेर २०२५ सालमा जलविनायक मावि स्थापना भएको थियो ।

[४] अध्ययनको क्रममा शिखरपुरमा रहेका १२ ओटा सामुदायिक विद्यालयमध्ये १० ओटामा पुगिएको थियो । त्यति बेला कोभिड-१९ को महामारीका कारण विद्यालयका कक्षाहरू अनलाइन मार्फत सञ्चालनमा थिए । त्यसैले धेरै विद्यार्थी र तिनका अभिभावकसँग कुराकानी गर्न सकिएन । केही विद्यालयले सानो कक्षाका विद्यार्थीलाई अनलाइन मार्फत पढाउन विविध कारणले समस्या भएको भन्दै सानो समूहमा विद्यार्थी राखेर दुई घण्टा कक्षा सञ्चालन गरेका थिए । तीमध्ये केही विद्यार्थीसँग भेटेर कुराकानी गरिएको थियो । स्थलगत अध्ययनका क्रममा विद्यालय पुग्दा काठमाडौँ उपत्यकाका बाहिर स्थायी घर भएका केही विद्यार्थी भर्ना हुन आएका पनि थिए । पटक-पटक जाँदा पनि तीन ओटा सामुदायिक विद्यालयका शिक्षक तथा कर्मचारीलाई भेट्न सकिएन । कोभिड-१९ ले समग्र विद्यालय शिक्षामा पारेको असरबारे जान्न मोक्तान र उप्रेती (२०७८) हेर्नुहोस् ।

बीचको सम्बन्धबारे चर्चा गरिएको छ । विद्यालय व्यवस्थापनमा समुदाय सहभागी गराउने भन्ने नीतिगत छलफलमा "समुदाय" भन्ने अवधारणाका जटिलता बुझ्न र यस वरिपरि बनेका शिक्षा सम्बन्धी नीति-नियमको सीमितता ठम्याउन समेत यो खण्डले सहयोग गर्छ । अन्तमा छोटो निष्कर्ष छ ।

विद्यालय शिक्षा समुदायमा फर्काउने बहस

नेपालमा "आधुनिक" औपचारिक शिक्षाको इतिहास धेरै लामो छैन । वि.सं. २००७ को राजनीतिक परिवर्तन वरिपरि समुदायको तहबाट विद्यालय खोल्ने क्रम शुरू भयो । विद्यालय शिक्षा देश विकास र आधुनिकताको अवधारणासँग जोडिन पुग्यो । वि.सं. २०२८ को राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (नयाँ शिक्षा) को कार्यान्वयनसँगै समुदाय स्तरमा खुलेका शिक्षण संस्थाहरू सरकारीकरण गरिए (पराजुली २०७८) । त्यसरी सरकारीकरण गरिएका शिक्षण संस्थालाई शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधन (वि.सं. २०५८) द्वारा पुन: समुदायमै फर्काइयो ।

वि.सं. २०४६ को राजनीतिक परिवर्तनपछि विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी नीतिगत बहसमा सरकारी विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर कमजोर हुनुमा विद्यालयको सञ्चालन प्रक्रिया केन्द्रीकृत हुनु र त्यहाँ समुदायको प्रत्यक्ष संलग्नता र निगरानी (ओभरसाइट) नहुनुलाई प्रमुख कारण मानियो । २०५४ सालमा गठित उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग (यसपछि आयोग) को प्रतिवेदनले सरकारी विद्यालयको व्यवस्थापन अक्षम, अदक्ष र अप्रभावकारी रहेको औँल्याउँदै विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायमा फर्काउनु पर्नेमा जोड दियो । उक्त प्रतिवेदनमा सरकारी विद्यालय सामुदायिक विद्यालयको रूपमा परिणत हुन चाहेमा तिनलाई क्रमशः सामुदायिक विद्यालयमा रूपान्तरण गर्न समेत सुझाइएको थियो (उराशिआ २०५५ : ३६) ।[५] सरकारी विद्यालयको सञ्चालन प्रक्रिया समुदायमा लैजान सके विद्यालय शिक्षाको व्यवस्थापन/सञ्चालन सहज र चुस्त हुन्छ भन्ने आयोगले परिकल्पना गरेको थियो । आयोग गठन भएको करिब चार वर्षपछि सरकारले पुन: शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय

[५] वैशाख १२, २०५४ मा बसेको मन्त्रिपरिषद्को बैठकले शिक्षामन्त्री देवीप्रसाद ओझाको अध्यक्षतामा उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको गठन गरेको थियो । आयोगको म्याद मंसिर १५, २०५४ सम्म रहेकोमा पुस १४, २०५४ मा बसेको मन्त्रिपरिषद्को बैठकले ५ महिना म्याद थप गरेको थियो । म्याद थप गर्दा कुलबहादुर गुरुङ शिक्षामन्त्री थिए । गुरुङको अध्यक्षतामा आयोग पुनर्गठन समेत गरिएको थियो । असार १५, २०५५ मा तत्कालीन प्रधानमन्त्री गिरिजाप्रसाद कोइराला समक्ष आयोगले प्रतिवेदन बुझाउने बेलामा त्यस बेलाका शिक्षामन्त्री अर्जुन नरसिंह केसी आयोगका अध्यक्ष थिए । यसरी उक्त आयोग एक वर्षमा तीन पटक पुनर्गठित भएको थियो । आयोगमा रहेका सदस्यहरूको नामका लागि हेर्नुहोस्, उराशिआ (२०५५) ।

कार्यसमिति (यसपछि कार्यसमिति) गठन गऱ्यो ।[६] कार्यसमितिले विद्यालय सञ्चालनका लागि विद्यालय व्यवस्थापन समिति (विव्यस) लाई प्रभावकारी बनाउने र विद्यालयका लागि स्रोत साधन जुटाउने कार्यमा समुदायको परिचालनमा जोड दिएको थियो (पाण्डे २०५८) ।[७] साथै, कार्यसमितिले विद्यालय सञ्चालन प्रक्रियामा विव्यसलाई समुदायसँग मिलेर काम गर्न समेत सुझायो ।

त्यसै गरी, वि.सं. २०५८ मा विश्व बैंकले समेत नेपालको शिक्षा सुधारका प्राथमिकता र रणनीति सम्बन्धी एक प्रतिवेदन सार्वजनिक गऱ्यो (द वर्ल्ड बैंक सन् २००१) । शिक्षा सम्बन्धी करिब उही समयमा सार्वजनिक भएका यी प्रतिवेदनले साबिकका सरकारी विद्यालयलाई समुदायमा हस्तान्तरण गर्न जोड दिएका थिए ।[८] यी प्रतिवेदनले प्रस्तावित शिक्षा (सातौँ संशोधन) विधेयक, २०५७ मा रहेका केही प्रावधानलाई समेत समेटेका थिए (पाण्डे २०५८; द वर्ल्ड बैंक सन् २००१) । त्यसमा विव्यसका काम, कर्तव्य र अधिकार पनि पर्दथे । सरकारी विद्यालय समुदायमा फर्काउन शिक्षक संघ-संगठन बाहेक सरकार र विद्यालय शिक्षामा अनुदान/सहयोग गरिरहेका दातृ निकाय—उदाहरणका लागि विश्व बैंक, एशियाली विकास बैंक, जापान अन्तर्राष्ट्रिय सहयोग नियोग—को जोडबल रह्यो (द वर्ल्ड बैंक सन् २००१; उपाध्याय २०६४; जोशी २०६४; मरहट्ठा २०५८; उप्रेती सन् २०२१) ।

सरकारी विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायमा फर्काउनुपर्छ भन्ने शिक्षा आयोग, कार्यसमिति र विश्व बैंक लगायत दातृ निकायका सुझाव अनुरूप नै २०५८ माघमा संसद्ले *शिक्षा ऐन, २०२८* मा सातौँ संशोधन गऱ्यो । साबिकका सरकारी विद्यालयलाई "सामुदायिक विद्यालय" भनी नामकरण पनि यसै ऐनले गऱ्यो । संशोधित ऐनमा विव्यसको अध्यक्ष सहित बहुमत सदस्य अभिभावक मध्येबाट छानिने प्रावधान राखियो (श्री ५ को सरकार २०५८) ।[९] ऐनमा भएको सो संशोधनले २०२८ सालमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना

[६] वैशाख २९, २०५८ मा गठन भएको सो कार्यसमितिको अध्यक्षमा निर्मल प्रसाद पाण्डे र अन्य सदस्यमा मनप्रसाद वाग्ले, शिवराज लोहनी, चुमानसिंह बस्नेत र रामसरोवर दुवे थिए ।

[७] विद्यालय व्यवस्थापन समितिको अवधारणा नेपालमा २०२८ सालअघि नै ल्याइएको थियो । शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधनमा त सोही अवधारणालाई बढी प्रभावकारी र विव्यसलाई अधिकार सम्पन्न बनाउन खोजिएको मात्र हो ।

[८] सरकारले २०५५ सालमा स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन ल्याएको थियो । विद्यालयलाई स्थानीय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने योजना ल्याउनुमा यो ऐनको पनि प्रभाव रहेको देखिन्छ । विद्यालय शिक्षामा विकेन्द्रीकरणको योजनाबारे भट्ट (सन् २००५) हेर्नुहोस् ।

[९] आर्थिक वर्ष २०५९/६० को बजेट वक्तव्यमा सरकारले प्राथमिक विद्यालयहरू समुदायलाई हस्तान्तरण गर्ने कार्यक्रम घोषणा गऱ्यो । सरकारले क्रमशः निम्न माध्यमिक तथा माध्यमिक विद्यालयलाई पनि समुदायमा हस्तान्तरण गर्दै लगिने योजना सुनायो (श्री ५ को सरकार २०५९) । भदौ

मार्फत सरकारीकरण गरिएका नेपाल भरका सामुदायिक स्कूललाई फेरि समुदायमा फर्काउने बाटो कानूनी रूपमै खोलेको थियो ।[१०] विद्यालय समुदायमा फर्काउने यो निर्णय समग्रमा ३० वर्ष पुरानो गल्ती सच्याउने प्रयत्न समेत थियो (कार्ने, विष्ट र एगरगार्ड सन् २००७; पराजुली र वन्त सन् २०२१; उप्रेती सन् २०२१) ।[११] विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण कार्यलाई २०२८ सालपछि समुदायले विद्यालय शिक्षामा गुमाएको अधिकार पुनर्बहाली भएको र विद्यालय स्थानीय समुदायको जिम्मामा आउँदा शैक्षिक गुणस्तरमा वृद्धि हुने तर्क गरियो (पाण्डे २०५८; अधिकारी २०६४) ।

२०५८ सालपछि सार्वजनिक शिक्षाबारे भएका महत्त्वपूर्ण बहसमध्ये विद्यालय शिक्षाको "सामुदायिकीकरण" पनि एक हो । विद्यालय शिक्षाको "सामुदायिकीकरण" सम्बन्धी नीतिगत छलफलमा सरकारी विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायमा हस्तान्तरण गरेपछि विद्यालय शिक्षामा सुधार आउने अपेक्षा गरिएको थियो (पाण्डे २०५८; रायोआ २०५९; द वर्ल्ड बैंक सन् २००१; अधिकारी २०६४; जोशी २०६४) । दुई दशकयता विद्यालय समुदायमा "हस्तान्तरण" गर्ने नीति र विद्यालय सञ्चालनको सामुदायिक अभ्यासबारे प्रशस्त लेखिएका छन् । विद्यालय शिक्षाको सामुदायिकीकरण वरिपरि लेखिएका यी अध्ययनले मोटामोटी चार ओटा विषय उठाएका छन् । पहिलो किसिमका अध्ययनले नेपालमा विद्यालय शिक्षाको विकेन्द्रीकरणको अभ्यास र विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने नीतिको उत्खनन गर्छन् (भट्ट सन् २००५; कार्ने र विष्ट सन् २००९, सेरिड सन् २००९) । दोस्रो किसिमका अध्ययनले विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने विषयमा दातृ निकाय र सरकारको भूमिकाबारे विवेचना गर्दै विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने नीतिप्रति सरोकारवालाबीच उत्पन्न "मतमतान्तर" र "टकराव" बारे चर्चा गरेका छन् (कार्ने, विष्ट र एगरगार्ड सन् २००७; रापले सन् २०११; रेग्मी सन् २०१५) । तेस्रो खालो अध्ययनले विद्यालय समुदायमा "हस्तान्तरण" अघि र

२०५९ मा सरकारले समुदायमा विद्यालय हस्तान्तरण प्रक्रिया सम्बन्धी निर्देशिका बनाई विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्न प्रारम्भ गऱ्यो । सम्बन्धित ऐनमा आवश्यक प्रस्टताबिना तथा नियमावली बनाउनुअघि नै सरकारले निर्देशिकाको भरमा कार्यक्रम घोषणा गरेको थियो (भट्टराई २०६४) ।

[१०] विद्यालय समुदायमा लैजाने कार्यक्रमको कानूनी आधार तय गर्न २०५९ सालमा सरकारले "समुदायद्वारा व्यवस्थापन हुने विद्यालय सञ्चालन कार्य (पहिलो संशोधन) निर्देशिका – २०५९" जारी गऱ्यो । २०५९ सालमा सरकारले यो निर्देशिका जारी गरेलगत्तै विद्यालयलाई समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने काम शुरू गरेको थियो । र, यही प्रक्रियालाई सहयोग गर्न विश्व बैंकको आर्थिक सहयोगमा सन् २००२ बाट करिब ५० लाख डलरको सामुदायिक विद्यालय सहयोग परियोजना समेत शुरू भयो ।

[११] २०२८ सालमा सरकारले ल्याएको राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना र पञ्चायतकालीन शिक्षाको राजनीतिबारे पराजुली (२०७८) हेर्नुहोस् ।

पछि विद्यालय सञ्चालन र शिक्षण सिकाइमा आएको परिवर्तनको लेखाजोखा गरेका छन् (सेरिड सन् २००९; घिमिरे २०६४; अधिकारी २०६०; अधिकारी २०६४) । र, चौथो किसिमका अध्ययनले विव्यस गठनमा हुने "सूक्ष्म राजनीति" र यसले विद्यालय सञ्चालन र शिक्षण सिकाइमा पार्न सक्ने प्रभावबारे विश्लेषण गर्छन् । साथै, यी अध्ययनले विद्यालय सञ्चालनमा विद्यालय/समुदायभित्र रहेका विभिन्न समूह बीचका "शक्ति सम्बन्ध" लाई देखाउन खोजेका छन् (एडवार्ड सन् २०११; फेराली सन् २०१२; हमाल सन् २०१८; प्रधान, श्रेष्ठ र भ्यालेन्टिन सन् २०१९) । तथापि, शहरका सामुदायिक विद्यालयमा पठनपाठन गर्ने विद्यार्थीको "स्थानीयता," उनीहरूको विद्यालय परिवर्तन गर्ने प्रवृत्ति र यसले गर्दा समुदाय र विद्यालय बीचको अन्तर्सम्बन्धमा ल्याएको अस्थिरता देखाउन भने यी अध्ययनहरूले सकेका छैनन् । यो अध्ययनले सो रिक्ततालाई सम्बोधन गर्ने प्रयास गरेको छ ।

बाहिरका विद्यार्थी, कमजोर कक्षागत निरन्तरता

गैरस्थानीय विद्यार्थीले धानेका विद्यालय

शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालयमा पठनपाठन गर्ने विद्यार्थीको "स्थानीयता" र उनीहरूको विद्यालय परिवर्तन गर्ने अभ्यासबारे यो खण्डमा विश्लेषण गरिएको छ । अध्ययनमा समेटिएका सामुदायिक विद्यालयमा भौतिक पूर्वाधारको खासै कमी छैन । कम्प्युटर प्रयोगशाला, पुस्तकालय, शौचालय र पिउने पानीको व्यवस्था विद्यालयमा छ । सर्वोदय माविमा बाहेक अन्य विद्यालयमा ठीकैका खेल मैदान समेत छन् ।[१२] यी सुविधा हुँदाहुँदै पनि अधिकांश स्थानीयले आफ्ना छोराछोरी ती विद्यालयमा पढ्न पठाउँदैनन् । सो विद्यालयका एक शिक्षकले भने, "शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालय महर्जन विद्यालयबाट तामाङ विद्यालयमा रूपान्तरण भए ।"[१३] यो भनाइ शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालयमा लगभग समान रूपमा लागू हुन्छ । नेवार बस्तीको बीचमा रहेको र उनीहरूकै अगुवाइमा खुलेका विद्यालयमा २०६० को दशकको शुरूआती वर्षसम्म पनि स्थानीय समुदायका विद्यार्थी खचाखच हुने गर्थे । तर अहिले विद्यालयमा नेवार समुदायका विद्यार्थी भेट्न मुस्किल पर्छ (थप व्याख्या तलको खण्डमा) । ती विद्यालयमा अहिले स्थानीय समुदायका विद्यार्थी पढ्दैनन् भने पनि हुन्छ । पछिल्ला वर्ष (२०६५ पछि) विद्यालयमा पढ्ने अधिकांश विद्यार्थी

[१२] विद्यालयका प्राथमिक र आधारभूत तहमा शिक्षक दरबन्दी/संख्या पर्याप्त देखिन्छ । वि.सं. २०४६ भन्दाअघि माध्यमिक तहसम्म कक्षा सञ्चालन भएका विद्यालयमा सबै तहमा शिक्षक दरबन्दी पर्याप्त भए पनि २०४६ पछि माध्यमिक तह कक्षा सञ्चालन गरेका विद्यालयमा भने माथिल्लो तहमा शिक्षक दरबन्दी कम छ ।

[१३] सर्वोदय माविका एक शिक्षकसँग साउन दोस्रो हप्ता २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

जीविका या अन्य अवसरको खोजीमा काठमाडौँ उपत्यका बाहिरबाट आएका विभिन्न समुदायका छोराछोरी हुन् ।[१४]

शिखरपुरमा राम्रा मानिएका सामुदायिक विद्यालयमा पनि विद्यार्थीको चाप कक्षा ६ देखि माथि मात्र बढी छ । उदाहरणका लागि शिखरपुरस्थित श्री पोखरी माबि (यो नमूना विद्यालयको रूपमा सञ्चालित छ) मा कक्षा ५ मा विगत पाँच वर्षको विद्यार्थी भर्ना विवरण हेर्दा प्रत्येक वर्ष ५० जनाको हाराहारीमा छन् । तर यसै अवधिमा कक्षा ८ को विद्यार्थी भर्ना विवरण हेर्दा न्यूनतम ७० र अधिकतम ८८ जना देखिन्छन् । यो विद्यालयमा कक्षा १० मा पनि कक्षा ५ मा भन्दा बढी विद्यार्थी भर्ना हुने गरेका छन् (तालिका १) । अध्ययनमा समेटिएका पाँच ओटै विद्यालयमा कक्षा १ देखि १० सम्म निरन्तर अध्ययन गर्ने विद्यार्थीको संख्या भने न्यून छ ।

तालिका १ मा सूचीकृत पाँच ओटा सामुदायिक विद्यालयमा २०७३ देखि २०७७ सम्म अध्ययन गरेका कक्षा ५, ८ र १० का विद्यार्थीको "स्थानीयता" विश्लेषण गर्दा स्थानीय समुदायका विद्यार्थीको संख्या औसतमा करिब २० प्रतिशत मात्र देखिन्छ । तालिकामा उल्लेख भए अनुसार विद्यालय पिच्छेको छुट्टाछुट्टै आँकडा हेर्ने हो भने सबैमा एकैनासको अवस्था छैन । उदाहरणका लागि जनता माविमा विद्यार्थी संख्या अन्य विद्यालयको तुलनामा न्यून छ । सरस्वती र जनता माविमा कुनै-कुनै वर्ष स्थानीय समुदायका विद्यार्थीको संख्या शून्य समेत देखिन्छ । यी दुई विद्यालयमध्ये सरस्वती माबि बजारको नजिक र घना बस्तीको बीचमा अवस्थित छ । जनता माबि बजारबाट केही पर र सरस्वती माविको तुलनामा जनसंख्या आबादी कम भएको स्थानमा छ ।[१५]

अन्य विद्यालयको तुलनामा सरस्वती र जनता माविमा स्थानीय विद्यार्थीको उपस्थिति कमजोर हुनुमा केही विशिष्ट कारण समेत देखिन्छन् । सरस्वती माबि २०३८ सालमा खास गरी नेवार दलित बालबालिकालाई लक्षित गरी खोलिएको थियो । सो विद्यालयका प्रधानाध्यापकले बताए अनुसार शुरू-शुरूमा विद्यालयमा देउला, पोडे, कसाई, कुस्ले र

[१४] अध्ययनमा समेटिएका विद्यालयका शिक्षक र कर्मचारीसँग साउन–मंसिर २०७८ बीचका विभिन्न मितिमा गरिएको कुराकानी ।

[१५] यो नगरपालिकाका सार्वजनिक विद्यालयले अहिले मात्र नभएर विगतमा पनि माथिल्लो कक्षा सञ्चालन गर्दा विद्यार्थीको अभाव झेल्नु परेको थियो । विद्यार्थीको संख्या बढाउने उपाय स्वरूप २०५० को दशकमा विद्यालयले माथिल्लो तहका कक्षा बिहान वा बेलुका सञ्चालन गर्ने गरेको थियो । दिउँसो रोजीरोटीका लागि काममा जानुपर्ने विद्यार्थीलाई सहज होस् भनी यसो गरिएको हो । जनप्रिय माविमा २०५८ सालअघि विद्यालय नजिकै रहेको एक कारखानामा काम गर्ने मजदुरका झण्डै ९० प्रतिशत बालबच्चा पढ्न आउँथे । वि.सं. २०५८ मा सो कारखाना बन्द भएपछि ती विद्यार्थी पनि उनका अभिभावकसँगै घर गए, र विद्यालयमा विद्यार्थी संख्या घट्न पुग्यो ।

तालिका १ : शिखरपुरका पाँच ओटा सामुदायिक विद्यालयका विद्यार्थीको "स्थानीयता"

विद्यालय		वि.सं. २०७३			वि.सं. २०७४			वि.सं. २०७५			वि.सं. २०७६			वि.सं. २०७७		
	कक्षा	स्थानीय	बाहिर	जम्मा	स्थानीय	बाहिर	जम्मा	स्थानीय	बाहिर	जम्मा	स्थानीय	बाहिर	जम्मा	स्थानीय	बाहिर	जम्मा
	कक्षा ५	९	१५	२४	७	६	१३	३	९	१२	२	१३	१५	५	१३	१८
जनप्रिय मावि	कक्षा ८	७	१०	१७	६	१०	१६	८	५	१३	१०	१६	२६	९	१२	२१
	कक्षा १०	१२	५	१७	५	१३	१८	५	८	१३	५	११	१६	९	१०	१९
	कक्षा ५	३	१५	१८	१	१७	१८	३	१७	२०	०	१८	१८	२	१२	१४
सरस्वती मावि	कक्षा ८	०	१५	१५	५	१३	१८	५	२५	३०	१	१८	१९	३	१४	१७
	कक्षा १०	२	१२	१४	०	१५	१५	१	२२	२३	१	१७	१८	१	१८	१९
	कक्षा ५	७	७	१४	१	८	९	६	४	१०	२	४	६	१	८	९
जनता मावि	कक्षा ८	१	६	७	६	१०	१६	६	४	१०	५	६	११	०	६	६
	कक्षा १०	५	५	१०	१०	४	१४	०	६	६	६	१०	१६	७	८	१५
	कक्षा ५	१	२६	२७	१	३७	३८	३	२०	२३	१	२६	२७	५	३५	४०
सर्वोदय मावि	कक्षा ८	४	३०	३४	११	३३	४४	७	३२	३९	४	३७	४१	५	४३	४८
	कक्षा १०	२	२६	२८	९	२२	३१	३	३२	३५	१२	३०	४२	५	३२	३७
	कक्षा ५	९	४४	५३	५	४७	५२	९	४४	५३	९	५८	६७	१०	३९	४९
श्री पोखरी मावि	कक्षा ८	१३	५७	७०	८	६३	७१	१६	६१	७७	११	७७	८८	६	७०	७६
	कक्षा १०	१२	५०	६२	८	५३	६१	१३	५४	६७	७	६५	७२	१५	७०	८५
कुल जम्मा		**८७**	**३२३**	**४१०**	**८३**	**३५१**	**४३४**	**८८**	**३४३**	**४३१**	**७६**	**४०६**	**४८२**	**८३**	**३९०**	**४७३**
प्रतिशत		**२१**	**७९**	**१००**	**१९**	**८१**	**१००**	**२०**	**८०**	**१००**	**१६**	**८४**	**१००**	**१८**	**८२**	**१००**

स्रोत : सम्बन्धित विद्यालयमा उपलब्ध अभिलेख, २०७८ ।

च्यामखल जातिका छोराछोरीहरू पढ्न आउँथे ।[१६] पछिल्लो समय (२०६० सालपछि) उनीहरू पनि निजी विद्यालयमै पढ्न थाले ।[१७] यद्यपि, स्थानीयको बुझाइमा त्यो विद्यालय अहिले पनि "निश्चित जातिका विद्यार्थी" ले पढ्ने विद्यालय हो ।[१८] विद्यालय प्रशासनमा काम गर्ने एक कर्मचारीले बताए अनुसार उक्त विद्यालयमा हालैका वर्षमा भर्ना भएका धेरैजसो विद्यार्थी काठमाडौँ उपत्यकाका बाहिरबाट जीविकाको खोजीमा आएका मिश्रित सामाजिक समूहका बालबच्चा हुन् ।

स्थानीय बासिन्दाका अनुसार जनता मावि २०५५ सालसम्म विद्यार्थी संख्या, अनुशासन र पढाइमा राम्रो मानिएको विद्यालय हो । वि.सं. २०५५ पछि शिखरपुरमा निजी विद्यालय खोल्न शुरू भएपछि भने यो विद्यालयको ओरालो यात्रा शुरू भयो ।[१९] जनता माविका प्रअले भने, "केही वर्षयता विद्यार्थी संख्या कम हुँदै गएकाले अहिले विद्यालयमा कक्षा सञ्चालन गर्न गाह्रो भइरहेको छ ।"[२०] उनका अनुसार शहरबाट अलिक टाढा रहेकाले यो विद्यालयमा बाहिरबाट आएर शहरमा अस्थायी बसोबास गरिरहेका परिवारका बालबालिका पढ्न आउँदैनन् । अर्कातिर, निजी विद्यालयका गाडी स्थानीय समुदायका बालबच्चा लिन बिहानै घरघरै आइपुग्छन्; त्यसैले यो विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थीको संख्या अहिले कम भएर गयो ।[२१] जनता माविको तुलनामा अध्ययनमा समेटिएका अरू विद्यालयमा स्थानीय

[१६] सरस्वती माविका प्रअसँग साउन २७, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[१७] शिखपुरमा गैरसरकारी स्तरमा पहिलोपल्ट २०३८ सालमै विद्यालय खुलेको देखिन्छ । शिखरपुरमा संस्थागत विद्यालयलाई बोलिचालीमा "निजी विद्यालय" भन्ने चलन बढी छ । यो लेखमा पनि तिनलाई "निजी विद्यालय" नै भनिएको छ ।

[१८] केही स्थानीयले यो विद्यालयलाई "अछूत" का छोराछोरी पढ्ने विद्यालय भनेका थिए; साउन–असोज २०७८ का विभिन्न मितिमा भएका कुराकानी ।

[१९] वि.सं. २०५५ मा जनता मावि नजिकै हिमाली बोर्डिङ स्कूल खुल्यो । यो स्कूल खुलेको वर्ष दिन नपुग्दै जनता मावि भन्दा अलिक पर प्राइम बोर्डिङ स्कूल पनि स्थापना भयो । यी स्कूलमा जनता माविका केही शिक्षकको लगानी पनि थियो । यी निजी विद्यालय खुलेपछि स्थानीय बच्चा जनतामा आउन छाडे । विद्यालयका प्रअसँग मंसिर १६, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[२०] जनता माविका प्रअसँग मंसिर १६, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[२१] सो विद्यालयका कर्मचारीका अनुसार विद्यार्थीको संख्या बढाउनका लागि उक्त विद्यालयले केही समय "प्रारम्भिक बाल विकास (ईसीडी)" कक्षा सञ्चालन गरेको थियो । प्रारम्भिक बाल विकास कक्षा सञ्चालन हुँदाका बखत स्थानीय विद्यार्थी सहित विद्यार्थीको उपस्थिति केही बढ्यो पनि । तर ईसीडी कक्षा सञ्चालन गर्नेबारे विद्यालय व्यवस्थापन समितिमा कुरा नमिलेको कारण ईसीडी कक्षा बन्द भयो । भदौ दोस्रो हप्ता, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

विद्यार्थीको संख्या केही बढी देखिन्छ (हेर्नुहोस्, तालिका १)। विद्यार्थी कम भएकैले २०७५ सालपछि उक्त विद्यालय अन्य विद्यालयमा गाभ्ने कि भन्ने बहस समेत चलिरहेको छ।

बजारको छेउछाउ रहेका सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थीको संख्या बजारको मध्यभागका विद्यालयमा भन्दा बढी छ। विगत पाँच वर्षमा तीन ओटा कक्षा (कक्षा ५, ८ र १०) का विद्यार्थी संख्या हेर्ने हो भने बजार क्षेत्रभन्दा अलि बाहिर रहेको जनप्रिय माविमा कक्षागत विद्यार्थी संख्या केही कम छ। तर अरू विद्यालयको तुलनामा कुल विद्यार्थीमध्ये स्थानीय विद्यार्थीको अनुपात चाहिँ जनप्रियमा केही बढी देखिन्छ। जबकि विद्यार्थीको संख्या बढी भएका सर्वोदय र श्री पोखरी माविमा पठनपाठन गरिरहेका करिब ८० प्रतिशतभन्दा बढी विद्यार्थी स्थानीय समुदायका होइनन्। यी दुई बाहेक अरू विद्यालयमा एउटा कक्षामा औसतमा १८–२० जना विद्यार्थी छन्।

विद्यार्थीको कमजोर कक्षागत निरन्तरता

वि.सं. २०७३ र २०७४ मा कक्षा ५ मा अध्ययनरत विद्यार्थी कक्षा चढ्दै जाँदा क्रमशः २०७६ र २०७७ मा कक्षा ८ मा पुग्छन्। यसैलाई आधार मान्दा तालिका १ मा उल्लिखित पाँच ओटा विद्यालयका कक्षा ५ को ती दुई ब्याचका विद्यार्थी तीन वर्षपछि कक्षा ८ मा पुग्दा विद्यार्थीको कुल संख्यामा उस्तो घटबढ देखिँदैन। त्यसैले संख्यालाई मात्र ध्यान दिँदा कक्षा ५ मा पढ्ने विद्यार्थी कक्षा ८ सम्म सोही विद्यालयमा निरन्तर अध्ययन गरिरहेको जस्तो देखिन सक्छ। तर, विद्यार्थीको व्यक्तिगत विवरण (नाम, थर/जाति) का आधारमा सुक्ष्म रूपले केलाउँदा भने विद्यालयमा पुराना विद्यार्थीले कक्षा छोड्ने र नयाँ विद्यार्थी कक्षामा भर्ना हुने अभ्यास उच्च देखिन्छ।[२२] यसले विद्यालयमा विद्यार्थीको कक्षागत निरन्तरता कमजोर छ भन्ने जनाउँछ।

अनुसन्धानको सिलसिलामा कति विद्यार्थीले सोही विद्यालयमा आफ्नो अध्ययनलाई निरन्तरता दिए र कतिले छाडे भनी हेरिएको थियो। त्यसरी हेर्दा जनप्रिय माविमा २०७३ सालमा कक्षा ५ मा जम्मा २४ जना विद्यार्थी थिए। उक्त ब्याचका विद्यार्थी २०७६ सालमा कक्षा ८ मा पुग्दा १६ जना पुराना विद्यार्थीले विद्यालय छाडिसकेका थिए भने १८ जना नयाँ विद्यार्थी कक्षामा आएका देखिन्छन्। सरस्वती माविमा २०७३ सालको कक्षा ५ मा अध्ययनरत १८ जना विद्यार्थीमध्ये कक्षा ८ मा पुग्दा १६ जना विद्यार्थीले विद्यालय छाडे भने १७ जना नयाँ विद्यार्थी भर्ना भए। जनता माविमा २०७३ सालमा कक्षा ५ मा अध्ययनरत १४ जना विद्यार्थीमध्ये २०७६ सालमा कक्षा ८ मा पुग्दा पाँच

[२२] विद्यार्थीको व्यक्तिगत विवरण २०७३ देखि २०७७ साल सम्मको लिइएको थियो। विद्यालयहरूबाट प्राप्त जानकारी अनुसार यो अवधिमा विद्यार्थीलाई फेल गराइने गरिएको थिएन। वि.सं. २०७३ देखि विद्यालय शिक्षामा "ग्रेडिङ प्रणाली" शुरू गएको थियो।

जना विद्यार्थीले कक्षा छोडेका थिए भने दुई जना नयाँ विद्यार्थी विद्यालयमा आए। सर्वोदय माविमा २०७३ सालमा कक्षा ५ मा अध्ययनरत विद्यार्थी जम्मा २७ जनामध्ये २०७६ सालमा कक्षा ८ मा पुग्दा १० जना विद्यार्थीले विद्यालय छाडे र २४ जना नयाँ विद्यार्थी विद्यालयमा भर्ना भए। त्यसै गरी, श्री पोखरी माविमा पनि २०७३ सालको कक्षा ५ मा पढ्ने विद्यार्थी जम्मा ५३ जनामध्ये २०७६ सालमा कक्षा ८ मा पुग्दा २५ जना विद्यार्थीले विद्यालय छाडे र ६० जना नयाँ विद्यार्थी भर्ना भए। करिब-करिब यस्तै अवस्था कक्षा ५ को २०७४ को ब्याचमा पनि देखिन्छ।

तल्ला कक्षाहरूमा मात्रै नभएर विद्यालय परिवर्तन गर्ने यस्तो अभ्यास शिखरपुरका विद्यालयका माथिल्ला कक्षाहरूमा पनि तीव्र छ। यो तथ्यलाई पुष्टि गर्न यी विद्यालयका कक्षा ८ देखि १० सम्मका विद्यार्थीको कक्षागत निरन्तरताको अवस्था हेरौँ। कक्षा ८ को २०७३, २०७४ र २०७५ को ब्याचमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरू उत्तीर्ण हुँदैजाँदा क्रमशः २०७५, २०७६ र २०७७ मा कक्षा १० मा पुग्छन्। यसरी हेर्दा श्री पोखरी माविमा २०७३ को कक्षा ८ को ब्याच २०७५ मा कक्षा १० मा पुग्दा कक्षा ८ मा भर्ना भएका १८ जना विद्यार्थीले विद्यालय छाडेका थिए भने थप १५ जना नयाँ विद्यार्थी सो विद्यालयमा पढ्न आएका थिए। सोही विद्यालयमा २०७४ सालको ब्याचका विद्यार्थी २०७६ सालमा कक्षा १० मा पुग्दा २० जना विद्यार्थीले विद्यालय छाडे र करिब २१ जना नयाँ विद्यार्थी विद्यालयमा भर्ना भए। त्यसै गरी, २०७५ सालको ब्याचका विद्यार्थी २०७७ सालमा कक्षा १० मा पुग्दा १८ जना विद्यार्थी सो विद्यालयबाट बाहिरिए तर यसै अवधिमा २६ जना नयाँ विद्यार्थी उक्त विद्यालयमा भर्ना हुन पुगे। यी दृष्टान्तले शिखरपुरका विद्यालयमा विद्यार्थीको कक्षागत निरन्तरता कमजोर छ भन्ने पुष्टि गर्छ।

अध्ययनका क्रममा विद्यार्थी संख्या बढी भएका विद्यालयमा विद्यार्थीले विद्यालय छोड्ने र भर्ना गर्ने अभ्यास विद्यार्थी न्यून भएका विद्यालयमा भन्दा बढी छ। अर्थात् जुन जुन विद्यालय (सर्वोदय र श्री पोखरी मावि) मा विद्यार्थी संख्या बढी देखिन्छ, त्यहाँ पुराना विद्यार्थीले कक्षा छोड्ने र नयाँ विद्यार्थी भर्ना हुने संख्या पनि बढी नै छ। विद्यालयमा विद्यार्थीको कक्षागत निरन्तरतामा देखा पर्ने यस्तो फेरबदल (पुरानाले छोड्ने र नयाँ भर्ना हुने) ले शहरका सामुदायिक विद्यालयको सञ्चालन र विद्यार्थीको पठनपाठनमा अस्थिरता समेत सिर्जना गरेको छ। विद्यार्थीले विद्यालय परिवर्तन नगरून् भनेर श्री पोखरी माविले त कक्षा १ देखि १० सम्म नियमित पढ्ने विद्यार्थीलाई पुरस्कार दिने व्यवस्था समेत गरेको देखियो।[२३] तर यस्ता व्यवस्थाले पनि विद्यार्थीको कमजोर कक्षागत निरन्तरतामा खासै सुधार ल्याउन सकेको देखिँदैन।

[२३] श्री पोखरी माविका शिक्षक गरिमा महर्जनसँग माघ ५, २०७८ मा गरिएको कुराकानी।

शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थीको संख्यामा घटबढ हुनु या विद्यार्थीले विद्यालय परिवर्तन गर्नुमा विभिन्न संरचनात्मक कारण छन् । विद्यालयमा पठनपाठन गर्ने अधिकांश विद्यार्थी सो क्षेत्रमा अस्थायी रूपले बसोबास गरिरहेका निम्न वर्गीय परिवारका हुन् । जीविकाको शिलशिलामा अभिभावक विभिन्न ठाउँमा बसाइ सर्दा उनीहरूका छोराछोरीहरू पनि आफ्नो विद्यालय परिवर्तन गर्न बाध्य हुन्छन् । पछिल्ला वर्षमा प्राकृतिक विपद् (२०७२ सालको भूकम्प) र महामारी (कोभिड-१९) ले समेत विद्यार्थीको कक्षागत निरन्तरतामा प्रत्यक्ष असर गरेको पाइयो ।[२४] वि.सं. २०७२ को भूकम्प प्रभावित क्षेत्रबाट ठूलो संख्यामा मानिस जीविका या विभिन्न अवसरको खोजीमा शहरमा पसे । शिखरपुर पनि यसको अपवाद थिएन । अन्य ठाउँमा जस्तै भूकम्पपछि आफ्नो थातथलो छोडी ज्याला मजदुरीको काम गर्न, सानातिना व्यापार गर्न या जमिन भाडामा लिई तरकारी खेती गर्न उनीहरूमध्ये केही परिवार शिखरपुर क्षेत्रमा बस्न थाले । साथै, उनीहरूका बालबच्चा नजिकका सामुदायिक विद्यालयमा भर्ना भए, जसको कारण केही सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थी संख्या २०७२ को भूकम्पपछि ह्वात्तै बढ्न गयो । उदाहरणको लागि सर्वोदय माविमा २०७२ सालको भूकम्पपछि रसुवा जिल्लाबाट मात्र एकै पटक ११० जना विद्यार्थी पढ्न आएका थिए ।[२५] तर, चैत २०७६ मा शुरू भएको कोभिड-१९ को वैश्विक महामारीले गर्दा अस्थायी बसोबास गरिरहेका अधिकांश परिवार आफ्नो घर फर्किएसँगै उनीहरूका बालबालिका पनि आफू पढिरहेका विद्यालय छाड्न बाध्य भए । सो विद्यालयमा भूकम्पपछि बढेको विद्यार्थीको संख्या वि.सं. २०७७ को शुरूआतदेखि नै कोभिड-१९ को महामारीको प्रभावले गर्दा कम हुनपुग्यो । उक्त महामारीपछि शहरका सामुदायिक विद्यालयको अवस्थाबारे सर्वोदय माविका प्रअले भने :

> कोभिड-१९ को महामारीपछि विद्यालय बन्द भयो । केही महिनापछि सरकारले अनलाइन कक्षा सञ्चालन गर्न भन्यो । सोही अनुरूप अनलाइन कक्षाको

[२४] २०७२ सालको भूकम्पले नेपालको मध्य पहाडी भेगका कम्तीमा ३१ जिल्लामा जनधनको ठूलो क्षति गऱ्यो । त्यस क्रममा कुल ९,५५३ विद्यालयको भौतिक संरचनामा क्षति पुग्यो भने करिब १५ लाख विद्यार्थी यसबाट प्रत्यक्ष वा परोक्ष रूपमा प्रभावित भए (रापुप्रा २०७७) । त्यसै गरी, कोभिड-१९ महामारीका कारण विद्यालय तह (कक्षा १–१२) का मात्रै ७० लाखभन्दा बढी विद्यार्थीको नियमित पठनपाठन नराम्ररी प्रभावित भयो । तीमध्ये झण्डै २० लाख संस्थागत विद्यालयमा अध्ययनरत थिए । साथै, उच्च शिक्षामा अध्ययनरत सवा ४ लाख विद्यार्थी समेत यो बन्दबाट प्रत्यक्ष प्रभावित हुनपुगे (शिविप्रम २०७७) । भूकम्पपछि विद्यालयको पुनःनिर्माणको राजनीतिबारे यसै पुस्तकमा रहेको रुख गुरुङको लेख हेर्नुहोस् ।

[२५] सर्वोदय माविका प्रअसँग असोज ८, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

> तयारीमा हामी लाग्यौँ तर अभिभावकसँगै विद्यार्थीहरू गाँउ गएकाले अनलाइन कक्षा प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन भएन । हाम्रो विद्यालयमा २०७२ सालको भूकम्पपछि उपत्यका बाहिरबाट धेरै विद्यार्थी पढ्न आए । अहिले कोभिड-१९ को महामारीले केही विद्यार्थी विद्यालयको सम्पर्कमै छैनन् ।[२६]

कोभिड-१९ महामारीका कारण विद्यार्थीले विद्यालय छाड्ने अवस्था सर्वोदय माविमा मात्र होइन । श्री पोखरी बाहेक अध्ययनमा समेटिएको सबै विद्यालयमा कोभिडका कारण विद्यार्थीको संख्या घटेको पाइयो । जनप्रिय माविका प्रअले बताए अनुसार कोभिड-१९ को कारण २९ जना विद्यार्थीले गत वर्ष एकै पटक विद्यालय छाड्दा विद्यालयमा एक किसिमको हलचल भयो ।[२७] चैत २०७६ देखि काठमाडौँ उपत्यकामा महामारी फैलँदै गएपछि जनप्रिय माविमा पढिरहेका अधिकांश विद्यार्थी (करिब ८५%) अभिभावकसँगै गृह जिल्ला गए । कोभिड-१९ को संक्रमण बिस्तारै ओरालो लाग्दै गएपछि धेरैजसो विद्यार्थी काठमाडौँ उपत्यका फर्के । तर, उनीहरूमध्ये केहीले विभिन्न बाध्यताका कारण विद्यालय परिवर्तन गरे । यस सम्बन्धमा एक उदाहरण अघि सार्दै जनप्रिय माविका प्रअले भने :

> गौरी कक्षा ८ को पहिलो विद्यार्थी थिइन् । यो विद्यालयमा उनले दुई वर्ष पढिन् । विद्यालय नछाडून् भनेर विद्यालयले शुल्क मिनाहा र छात्रवृत्ति मिलाइदिने समेत भनेको थियो । कोभिड-१९ पछि गौरीको परिवारलाई जीविका चलाउन यहाँ गाह्रो भएकाले खेत भाडामा लिएर तरकारी खेती गर्ने भनी खोकनामा बसाइ सरे । परिवार खोकना सरेपछि गौरीले पनि यो विद्यालय छाडिन् ।[२८]

परिवारले जीविका चलाउन विद्यालय परिवर्तन गर्न पुगेकी गौरी प्रतिनिधि उदाहरण मात्र हुन् । उनी जस्तै धेरै विद्यार्थीले कोभिड-१९ महामारीपछि पढिरहेको विद्यालय छाडेर परिवारसँगै अन्य ठाउँमा बसाइ सरेका छन् । कोभिड-१९ महामारी तत्काल नियन्त्रणमा आउने अवस्था नदेखेपछि विद्यालयले अनलाइन मार्फत पठनपाठन अगाडि बढाउने प्रयत्न समेत गरेका थिए ।[२९] तर यी विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थी काठमाडौँ उपत्यकाभन्दा

[२६] सर्वोदय माविका प्रअसँग साउन २७, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[२७] उनका अनुसार यो विद्यालयमा हरेक वर्ष सरदर ३०० देखि ३५० विद्यार्थी भर्ना हुन्छन् । कोभिड-१९ पछि भने करिब २०० जना मात्र भर्ना भएका छन् ।

[२८] जनप्रिय माविका प्रअसँग असोज ११, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[२९] कोभिड-१९ को संक्रमण बढ्दै गएपछि सरकारले चैत ११, २०७६ देखि देशव्यापी रूपमै लकडाउन गऱ्यो । शुरूमा करिब दुई हप्ताका लागि घोषणा गरिएको लकडाउन कोभिड-१९ को

बाहिरका र उनीहरूसँग अनलाइन माध्यममा हुने पठनपाठनका लागि आवश्यक इन्टरनेट, कम्प्युटर, बिजुली जस्ता पूर्वाधारमा पहुँच नहुँदा तथा प्राविधिक ज्ञान नहुँदा अनलाइन कक्षा प्रभावकारी हुन सकेन ।[३०]

माथि उल्लिखित परिदृश्यले शहरका सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थी कक्षागत निरन्तरतामा अवरोध आए पनि विभिन्न कारण शहरमा भइरहेको बसाइँसराइले सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थीको संख्या उतारचढाव भइरहने देखिन्छ । यसको अर्थ शहरका विद्यालयमा विद्यार्थी संख्या निरन्तर घटिरहने मात्र पनि हुँदैन । शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालय स्थानीय समुदायबाट कसरी अलग भइरहेका छन् भन्नेबारे अबको खण्डमा चर्चा गरिनेछ ।

समुदायबाट अलग्गिएका सामुदायिक विद्यालय

निजी प्रतिको आकर्षण र सामुदायिकप्रति स्थानीयको बेवास्ता

अन्य अध्ययनहरूले समकक्षी सामुदायिक विद्यालय सँगको तुलनामा निजी विद्यालयहरू पठनपाठनमा जन्मजातै उत्तम छन् र विद्यार्थीको सफल भविष्यको मौका सुनिश्चित गर्न सक्षम छन् भन्ने भान जनमानसमा पार्न सफल भइरहेका देखिन्छन् (भट्ट र बुढाथोकी सन् २०१३ : ३; जोशी सन् २०१९) ।[३१] शिखरपुरमा पनि निजी विद्यालय प्रतिको आमधारणा यस्तै पाइन्छ । करिब तीन दशक शिक्षण पेसामा बिताएका सर्वोदय माविका शिक्षक उजिर

संक्रमण बढ्दै गएपछि क्रमशः अवधि बढाउँदै लगियो । कात्तिक २०, २०७७ मा स्थानीय सरकारलाई स्थिति विश्लेषण गरी विद्यालय सञ्चालन गर्ने अधिकार पाएपछि मंसिर २०७७ बाट विद्यालयमा विद्यार्थी र शिक्षकको भौतिक उपस्थितिमै बिस्तारै पठनपाठन सुचारु भएको थियो । काठमाडौँ उपत्यकामा भने लकडाउन शुरू भएको करिब १० महिनापछि माघ पहिलो हप्ता, २०७७ मा मात्र शिक्षण संस्था खुलेका थिए । त्यसपछि पनि महामारीका कारण विद्यालय खुल्ने बन्द हुने क्रम जारी रह्यो । विद्यालय शिक्षामा कोभिड-१९ प्रभावबारे जान्न मोक्तान र उप्रेती (२०७८) हेर्नुहोस् ।

[३०] कुराकानीका क्रममा शिक्षकहरूले प्राथमिक तहमा अनलाइन कक्षा सञ्चालन गर्न असम्भव भएको बताएका थिए । साउन–माघ २०७८ बीचका विभिन्न मितिमा गरिएका कुराकानी ।

[३१] शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयले २०७७ सालमा प्रकाशित गरेको तथ्यांक अनुसार मुलुकभर सामुदायिक र संस्थागत (निजी) गरी जम्मा ३५,५२० विद्यालय सञ्चालनमा छन्, जसमध्ये सामुदायिक विद्यालयको संख्या मात्र २८,८३३ (करिब ८१%) र संस्थागत विद्यालयको संख्या ६,६८७ (करिब १९%) रहेको छ । त्यसै गरी, करिब ७० लाख विद्यार्थीमध्ये ५०,२८,०८३ विद्यार्थी (७१.६%) सामुदायिक विद्यालय र १९,९३,५३९ (२८.४%) विद्यार्थी संस्थागत विद्यालयमा पढिरहेका छन् (शिविप्रम २०७७) ।

थापाले भने, "२०५५/५६ सालसम्म यो विद्यालयमा स्थानीय समुदायका विद्यार्थीले कक्षाकोठा खचाखच हुन्थे, एक दुई जना बाहिरका हुन्थे, अहिले स्थानीय समुदायका एक दुई जना हुन्छन् र बाँकी बाहिरका हुन्छन् ।"[३२] अन्य शहरी क्षेत्रमा झैं शिखरपुरमा पनि निजी विद्यालयको संख्या बढ्दै गएपछि सामुदायिक विद्यालयमा स्थानीय समुदायका विद्यार्थी भर्ना हुन छाडेको उनी बताउँछन् ।[३३]

सामुदायिक विद्यालयमा पढाइ हुन्छ भन्ने विश्वास अपवाद बाहेक शिखरपुरका स्थानीय बासिन्दामा देखिँदैन । सामुदायिक विद्यालयप्रति बढेको यस्तो अविश्वासतर्फ संकेत गर्दै झण्डै ७० वर्षका एक स्थानीयले भने, "सामुदायिक विद्यालयमा पढाउने शिक्षकले नै छोराछोरी निजी स्कूलमा पढाउने गरेका छन् । सामुदायिक विद्यालयमा पढाइ हुने कुरामा उनीहरू आफैलाई विश्वास छैन भने स्थानीयले यी विद्यालयलाई कसरी विश्वास गर्छन् र !"[३४] उनको यो भनाइले सामुदायिक विद्यालयप्रति स्थानीयको सामाजिक मनोविज्ञान बुझ्न सहयोग गर्छ ।[३५]

सामुदायिक विद्यालयप्रति विकास भएको यस्तो अविश्वास र निजी विद्यालयप्रति बढ्दो आकर्षण मूलतः आर्थिक, सामाजिक, सांस्कृतिक मूल्यसँग जोडिएको विषय हो । अन्य स्थानमा झैं शिखरपुरमा २०५० को मध्य दशकसम्म पनि स्थानीय समुदाय मूलतः निर्वाहमुखी कृषिमा निर्भर थियो । त्यसैले उनीहरूको नगद आम्दानीको आधार बलियो थिएन । शहरीकरण बढ्दै जाँदा स्थानीयका पेसा-व्यवसायमा पनि परिवर्तन आयो । आम्दानीको मुख्य स्रोत गैरकृषि क्षेत्र बन्यो । स्थानीय समुदायको संलग्नता विभिन्न रोजगार (सरकारी तथा गैर-सरकारी) तथा व्यवसायमा बढ्न थाल्यो । त्यसै गरी, शहरमा बसाइँसराइको चाप बढेसँगै जग्गा जमिनको खरिद-बिक्री बढ्यो र खेतीयोग्य जमिन घडेरीमा परिणत भए । गैरकृषि क्षेत्रमा स्थानीयको लगानी बढ्यो । ठूला घर बनाउने र भाडामा लगाउने प्रवृत्ति समेत बढेपछि स्थानीय बासिन्दाका लागि त्यो नगद आम्दानीको गतिलो आधार बन्न पुग्यो । यसरी अधिकांश स्थानीय समुदायको आर्थिक क्षमता वृद्धि भयो । त्यति नै बेला शिखरपुरमा पनि आफ्नो रोजाइ अनुसारका निजी विद्यालय पनि खुलिरहेकै थिए । र, स्थानीयहरूले तिनै निजी विद्यालयमा आफ्ना छोराछोरी पढाउन थाले ।

[३२] थापासँग मंसिर १०, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[३३] शिखरपुर नगरपालिकाले जनाए अनुसार शिखरपुरमा ३६ ओटा संस्थागत विद्यालय रहेका छन् । तीमध्ये ८० प्रतिशत निजी विद्यालय २०५० सालपछि खोलिएका हुन् ।

[३४] सर्वोदय मावि विव्यसका पूर्व पदाधिकारीसँग असोज ९, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[३५] अनुसन्धानका क्रममा कुराकानी गरेका अन्य केहीले पनि सामुदायिक विद्यालयमा पढाउने शिक्षकले नै आफ्ना बालबच्चा सामुदायिकमा नपढाएर निजी विद्यालयमा पढाउने गरेको विषयलाई महत्त्वका साथ उठाएका थिए ।

आर्थिक हैसियतमा आएको परिवर्तनसँगै पठनपाठनमा अंग्रेजी माध्यमलाई जोड दिइने निजी विद्यालयमा छोराछोरी पढाउनु ती वर्गका मान्छेका लागि सामाजिक "प्रतिष्ठा" को विषय बन्न थाल्यो । आर्थिक हिसाबले तुलनात्मक रूपमा कमजोर वर्ग समेत बिस्तारै निजी विद्यालयमा छोराछोरी पढाउनुपर्ने दबाबमा पर्न थाले । यसै प्रसंगमा जनता माविका एक कर्मचारीले भने :

> शिक्षामा माथिल्लो वर्गको देखासिकी तल्लो वर्गले पनि गर्न थाले । आम्दानीलाई हेर्ने हो भने खान लगाउन मुस्किल छ । भनौँ, गुजारा पनि दुःखले चलेको छ । तर सकी नसकी आफ्ना छोराछोरीलाई निजी स्कूलमा पढाउनुपर्ने भयो । यदि कसैले बालबच्चा सरकारी विद्यालयमा भर्ना गरे भने "ए सरकारी विद्यालयमा पो पढाएको" भनेर उडाउने र खिसीटिउरी गर्ने भए । त्यो व्यक्ति समाजमा मुख देखाउन लायक नहुने भयो । हेपिनुपर्ने भयो ।[३६]

माथिको भनाइले छोराछोरी सामुदायिक स्कूलमा पढाउने कि निजी स्कूलमा पढाउने भन्ने कुराको निर्धारण शिखरपुरमा शिक्षण सिकाइको गुणस्तरले भन्दा पनि "सामाजिक प्रतिष्ठा" वा "इज्जत" को विषयले तय गरेको देखियो ।[३७] अलिअलि आर्थिक जोहो गर्नसक्ने परिवारले आफ्ना बालबच्चा सरकारी वा सामुदायिक विद्यालयमा पढाएको भन्ने बित्तिकै तिनका आफन्त, छिमेकीको नजरमा त्यो परिवारको "इज्जत" नरहने भयो । बस्नेत थरका अर्का एक स्थानीय व्यक्तिले हामीसँग भने :

> दाजु-भाउजूको घर यहीँ [शिखरपुरमा] छ । दाजुले "छोराले कक्षा आठसम्म निजी विद्यालयमा पढ्यो । कक्षा नौदेखि सरकारी विद्यालयमा पढाउनुपऱ्यो । सरकारीमा पढ्दा उच्च शिक्षामा छात्रवृत्तिको सुविधा पनि हुन्छ । कुन विद्यालयमा पढाउँदा ठीक होला" भनी सोध्नुभयो । शिखरपुरको नमूना सामुदायिक विद्यालय श्री पोखरी माविमा छोरालाई पढाउन सुझाव दिएँ । तर श्री पोखरी माविमा छोरा पढाउने विषयमा भाउजू मान्नुभएन । सामुदायिक विद्यालयमा छोरा पढाउँदा आफन्तले के भन्लान् भन्ने भयो होला । पछि उनीहरूले छोरालाई निजी विद्यालयमा नै भर्ना गरे ।[३८]

[३६] जनता माविका कर्मचारीसँग भदौ २७, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[३७] नेपालमा आधुनिकतासँगै "मध्यम वर्ग" मा मौलाएको "इज्जत" को संस्कृतिबारे लिक्टी सन् २००८[सन् २००३] हेर्नुहोस् ।

[३८] बस्नेतसँग असोज १०, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

छोराछोरी सामुदायिक विद्यालय या निजी विद्यालय कहाँ पढाउने भन्ने कुरा शिखरपुरमा मूलतः परिवारको "सामाजिक हैसियत" र "प्रतिकात्मक पूँजी" सँग गाँसिन पुगेको कुरा उनको यो भनाइले प्रस्ट पार्छ । साथै, यसले शिखरपुरका स्थानीय समुदाय छोराछोरीको शिक्षाका लागि निजी विद्यालयमा भर परेको देखिन्छ ।

यसरी विद्यालय वरपरका स्थायी बासिन्दाको सामुदायिक विद्यालयलाई हेर्ने दृष्टिकोणमा आएको परिवर्तनसँगै उनीहरूको सरोकार र चासो ती विद्यालयप्रति घट्दै गएको पाइन्छ । सामुदायिक विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थी भनेका निम्न आर्थिक अवस्था भएका र सीमान्तकृत समुदायका छोराछोरी हुन् । तिनका अभिभावकलाई पनि आफ्ना सन्तति पढेका विद्यालयमा बेलाबेलामा जानुपर्छ र बालबच्चाको पढाइ तथा विद्यालयको अवस्थाबारे बुझ्नुपर्छ भन्ने बोध कम छ या भए पनि समय निकाल्न भ्याउँदैनन् । शिक्षकहरूले बताए अनुसार उनीहरूका अभिभावक छोराछोरीको पढाइको विषयलाई लिएर विद्यालयमा खासै जाँदैनन् । जनप्रिय माविका प्रअका अनुसार कोभिड-१९ महामारी शुरू हुनुअघि विद्यालयले अभिभावक भेलाको आयोजना गरेको थियो । तर सो भेलामा दुई तीन जना विद्यार्थीका अभिभावक बाहेक अरू कोही आएनन् ।[३९]

शिखरपुरस्थित एक सामुदायिक विद्यालयमा कक्षा ५ मा पढिरहेका एक विद्यार्थीका अभिभावक—जो दैनिक ज्याला मजदुरी गर्छन्—लाई बच्चाले पढिरहेको विद्यालयमा कत्तिको जानुहुन्छ भनी प्रश्न गरेका थियौँ । जवाफमा उनले भने, "स्कूलले पढाउने हो, पढाए भयो नि, हामी किन जानु पऱ्यो र सर ! बच्चा-बच्ची पाल्न काम गर्न जान परिहाल्यो ।"[४०] सरस्वती माविका शिक्षक नरेन्द्र मिश्रका अनुसार उनले विद्यालयमा पढाउन थालेको झण्डै पाँच वर्षको अवधिमा आफ्ना छोराछोरीको पढाइ-लेखाइको विषय लिएर कोही पनि अभिभावक विद्यालयमा गुनासो गर्न आएको उनलाई थाहा छैन ।[४१] जलविनायक माविका एक शिक्षकले बताए अनुसार बालबालिकाको पढाइबारे अभिभावक स्कूलमा सोधपुछ गर्न नआउने बरु चित्त नबुझे उनीहरूले आफ्ना बच्चा स्कूलबाट सर्लक्क निकालेर लैजाने गरेका छन् ।[४२] श्री पोखरी मावि बाहेक अध्ययनमा समेटिएका बाँकी विद्यालयका प्रअ/शिक्षकले विद्यालयले अभिभावक भेला बोलाउँदा समेत अभिभावकको उपस्थिति न्यून हुने गरेको बताएका थिए । यी उदाहरणबाट शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालयमा शिक्षण सिकाइको गुणस्तर, विद्यार्थी र शिक्षकको नियमितता एवं विद्यालयको अवस्थाबारे विद्यालय र अभिभावकबीच प्रायः संवाद नै हुँदैन भन्ने बुझिन्छ ।

[३९] जनप्रिय माविका प्रअसँग असोज ९, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[४०] अभिभावकसँग भदौ २६, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[४१] मिश्रसँग मंसिर १५, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

[४२] जलविनायक माविका शिक्षकसँग असोज ९, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालयका अभिभावकहरू एक ठाउँमा भेला वा संगठित भएर विद्यालयका बारे कुराकानी गर्ने परिस्थिति झनै देखिँदैन । यहाँस्थित श्री पोखरी माविमा तेस्रो, पाँचौँ र छैटौँ श्रेणीमा पढिरहेका विद्यार्थीसँग स्कूल प्रांगणमा कुराकानी गर्दा उनीहरूले आफ्नो स्थायी ठेगाना मुगु, रसुवा, गोरखा, नुवाकोट, झापा, सर्लाही, मकवानपुर र सिन्धुपाल्चोक बताएका थिए । निश्चित विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थी भिन्नाभिन्नै जिल्लाका भएकाले उनीहरूका अभिभावकबीच एकआपसमा चिनजान, सम्बन्ध र सम्पर्क न्यून छ । यसै कारण पनि अभिभावकहरू एकजुट भएर विद्यालयको शैक्षिक सुधारका लागि दबाब दिनसक्ने अवस्था समेत स्वाभाविक रूपमा देखिँदैन ।

शिक्षण सिकाइको स्तरोन्नतिका लागि स्थानीय सरकार र विद्यालयलाई घचघच्याउनसक्ने खालको सामाजिक, सांस्कृतिक र राजनीतिक पूँजी पनि ती अभिभावकहरूसँग छैन । यस्तो परिस्थितिमा यदि विद्यार्थी र विद्यार्थीका अभिभावकलाई तत्तत् विद्यालयको "समुदाय" मान्ने हो भने यो अस्थिर र कमजोर सामाजिक/सांस्कृतिक पूँजी भएको समुदाय हो । सामाजिक रूपमा कमजोर, अस्थिर र छिन्नभिन्न भएको यस्तो समुदायले विद्यार्थीको पठनपाठन, विद्यार्थी/शिक्षकको नियमितता र गुणस्तरीय शिक्षा आदि मुद्दाबारे विद्यालयसँग दोहोरो संवाद गर्न कठिन देखिन्छ । साथै, शिक्षण सिकाइको गुणस्तरबारे अभिभावकबाट कुनै चासो व्यक्त नगरिएपछि र त्यहाँबाट कुनै दबाब नआउने भएपछि विद्यालयका शिक्षक पनि पढाउने विषयमा गम्भीर बन्नुपर्ने बाध्यता भएन । यसले विद्यालयको सञ्चालन र शैक्षिक गतिविधिमा समुदायले प्रत्यक्ष निगरानी (ओभरसाइट) गर्छ भन्ने मान्यता कमसेकम शिखरपुर जस्ता नगरपालिकाका हकमा लागू हुने देखिँदैन ।

सामुदायिक विद्यालय र स्थानीय सरकारको सम्बन्ध

नेपालको संविधान २०७२ ले माध्यमिक तह (कक्षा १२ सम्म) सम्मको शिक्षा स्थानीय सरकार अन्तर्गत राखेको छ ।[४३] संविधानतः शिक्षा स्थानीय सरकार मातहत रहे पनि शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालयको शैक्षिक सुधारमा स्थानीय सरकारको रुचि खासै

[४३] *नेपालको संविधान* २०७२ ले प्रत्येक नागरिकलाई आधारभूत शिक्षामा पहुँच, राज्यबाट आधारभूत तह सम्मको शिक्षा अनिवार्य र निःशुल्क तथा माध्यमिक तह सम्मको शिक्षा निःशुल्क पाउने व्यवस्था गरेको छ । त्यसै गरी अपांगता भएका र आर्थिक रूपले विपन्न नागरिकलाई कानून बमोजिम निःशुल्क उच्च शिक्षा पाउने र दृष्टिबिहीन नागरिकलाई ब्रेललिपि तथा बहिरा र स्वर वा बोलाइ सम्बन्धी अपांगता भएका नागरिकलाई सांकेतिक भाषाको माध्यमबाट कानून बमोजिम निःशुल्क शिक्षा पाउने हक समेत संविधानले प्रत्याभूत गऱ्यो । साथै, स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४ ले विद्यालय सञ्चालन र व्यवस्थापन गर्ने अधिकार स्थानीय सरकारलाई प्रदान गरेको छ (हेर्नुहोस्, नेपाल सरकार २०७२, २०७४) ।

देखिँदैन । जलविनायक माविका प्रअले बताए अनुसार स्थानीय जनप्रतिनिधिले "विद्यालयको सम्पत्ति हडप्ने, विव्यस कब्जा गर्ने र शिक्षक सरुवामा रमाउने बाहेक" का कुरामा चासो राख्दैनन् । शिक्षक सरुवाको विषयमा जनप्रतिनिधि र विद्यालयबीच शिखरपुरमा द्वन्द्व समेत देखिएको छ । र, केही शिक्षक स्थानीय सरकारले गरेको यस्तो "मनलाग्दी सरुवा" को निर्णय विरुद्ध अदालत जाने समेत विचार गरेका थिए ।[४४] जलविनायक माविका प्रअको भनाइबाट स्थानीय तहका जनप्रतिनिधिको रुचि विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर बढाउनेभन्दा पनि निश्चित राजनीतिक दल या समूहको फाइदाका लागि विद्यालयको स्रोतमाथि नियन्त्रण कायम गर्ने र आफू अनुकूल शिक्षक नियुक्ति वा सरुवा गर्नेमा केन्द्रित रहेको बुझिन्छ । सामुदायिक विद्यालयमा स्थानीय समुदायका बालबच्चा नपढ्ने भएपछि विद्यालयको गुणस्तर सुध्रनु या बिग्रनुले उनीहरूको चुनावी राजनीतिमा त्यति धेरै फरक नपार्ने कुरा विद्यालय र स्थानीय जनप्रतिनिधिले राम्ररी बुझेका छन् । त्यसै कारण सामुदायिक विद्यालयको सुधारको मुद्दा उनीहरूको प्राथमिकतामा पर्दैन । स्थानीय समुदायका छोराछोरीको संख्या सामुदायिक विद्यालयमा नगण्य भएपछि स्थानीय अगुवा र जनप्रतिनिधिले सामुदायिक विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर सुधारमा कम चासो लिने गरेको विषयलाई केही स्थानीयले हामी सँगको कुराकानीमा जोड दिएका थिए ।

सामुदायिक विद्यालय स्थानीय सरकारको मातहतमा आएपछि शैक्षिक स्थितिमा सुधार हुने अपेक्षा शिखरपुरमा पनि बढेको थियो । माध्यमिक तह सम्मको शिक्षा स्थानीय सरकार मातहत आएपछि शिखरपुर नगरपालिकाले शिक्षा ऐन बनाई विव्यस गठन सम्बन्धी व्यवस्थामा परिवर्तन गऱ्यो । विव्यसमा विद्यार्थीका अभिभावक मध्येबाट तीन जना र नगरपालिकाले प्रस्ताव गरेका तीन जना स्थानीय व्यक्ति मध्येबाट नगर शिक्षा समितिले एक अध्यक्ष नियुक्त गर्ने प्रावधान नगर शिक्षा ऐनमा छ । नगर शिक्षा समितिले सोझै विव्यस अध्यक्ष नियुक्त गर्ने प्रावधानप्रति विद्यालयका शिक्षक र प्रअको असन्तुष्टि छ ।[४५] स्थानीय सरकारले बनाएको शिक्षा ऐनका केही प्रावधानले विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर सुधार गर्नुको सट्टा विद्यालयमा राजनीतिक दलको हस्तक्षेप बढेको उनीहरू ठान्छन् । नगर शिक्षा ऐनमा रहेको प्रावधानबारे एक शिक्षकको धारणा थियो, "नगर शिक्षा समितिमा आफ्ना मान्छे 'सेट' गर्ने गरी शिक्षा ऐनको निर्माण गरियो । र, ऐनमा टेकेर आफूले चाहेको मान्छे

[४४] सरस्वती, जनता र जनप्रिय माविका शिक्षक/प्रअले स्थानीय सरकारले गर्ने शिक्षक सरुवाको रबैयाप्रति असन्तुष्टि जनाएका थिए । साउन–भदौ २०७८ बीचका विभिन्न मितिमा गरिएको कुराकानी ।

[४५] विभिन्न विद्यालयका प्रअ र शिक्षकसँग असोज पहिलो हप्ता, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

विव्यसको अध्यक्ष बनाइन थालियो ।"[४६] विद्यालय सञ्चालनको धेरै जिम्मेवारी प्रअको हुने हुँदा प्रअले काम गर्न सहज हुने खालको विव्यस गठनमा विद्यालयका शिक्षक/प्रअको जोड देखिन्छ । यस सम्बन्धमा जनप्रिय माविका प्रअले भने :

> नगर शिक्षा समितिले कस्तो व्यक्तिलाई विव्यसको अध्यक्ष बनाउँदा विद्यालय सञ्चालनमा सहज हुन्छ भन्नेबारे विद्यालयसँग कुनै सल्लाह नै गरेन । राजनीतिक दलको प्रभावमा उनीहरूले विव्यसको अध्यक्ष नियुक्ति गरे । ... विद्यालयलाई प्रविधि मैत्री बनाउँदै गर्दा मर्मत खर्च बढ्दै गएको छ । माथिल्लो तहमा शिक्षक दरबन्दी अपुग छ । र, विद्यालयको आर्थिक भार हरेक वर्ष बढ्दै गएको छ । यसको व्यवस्थापन कसरी गर्ने भन्ने विव्यस अध्यक्षलाई मतलब छैन । विव्यस अध्यक्ष नै गलत चयन भयो कि भन्ने अहिले लागेको छ ।[४७]

यस्तै भनाइ सरस्वती माविका प्रअको पनि थियो । विव्यसको अध्यक्ष अभिभावक मध्येबाट छानिनुपर्ने उनको धारणा छ । तर, स्थानीय तहमा निर्वाचित मान्छेलाई विव्यसको अध्यक्ष बनाइएको छ । उनका अनुसार विद्यालयका प्रअ र विव्यस अध्यक्षको राजनीतिक आस्था र दल फरक पर्दा विद्यालय सञ्चालनमा अप्ठेरो परेको छ । उनीहरूका यी भनाइले विद्यालय स्थानीय सरकारमा आएपछि निर्वाचित नेतृत्वले आफू अनुकूल विव्यस गठन गरेर विद्यालयमा गैरप्राज्ञिक हस्तक्षेप बढाएका छन् भन्ने बुझाउँछ । यस्तो किचलोपूर्ण अवस्थामा शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालयको शैक्षिक वातावरणमा सुधार भई स्थानीय समुदायका विद्यार्थी पुन: सामुदायिक विद्यालयमा फर्केलान् र स्थानीय समुदायले विद्यालयको अपनत्व लेलान् भन्ने कुरा अनिश्चित नै देखिन्छ ।

निष्कर्ष

विद्यालय शिक्षामा रहेको शैक्षिक अस्तव्यस्तता र शिक्षण सिकाइको गुणस्तर सुधार्न सरकारी विद्यालयको सञ्चालन/व्यवस्थापन प्रक्रिया समुदायमा फर्काउनुपर्ने विषयले २०५५

[४६] विव्यस गठनमा नगर शिक्षा समितिले कसरी खेल्छ भन्ने बुझ्न यो उदाहरण हेर्नौं : सामुदायिक विद्यालयले सर्वपक्षीय भेला मार्फत विव्यस अध्यक्षको नियुक्ति गर्न तीन जना अभिभावक र नगरपालिकाले प्रस्ताव गरेका तीन जना स्थानीय व्यक्तिको नाम नगर शिक्षा समितिमा सिफारिस गरे । नगर शिक्षा समितिले भने पहिलो नम्बरमा सिफारिस गरेको व्यक्ति छाडेर तेस्रो नम्बरको व्यक्तिलाई विव्यस अध्यक्षमा चयन गऱ्यो ।

[४७] जनप्रिय माविका प्रअसँग असोज ११, २०७८ मा गरिएको कुराकानी ।

सालपछि नीतिगत तहमा प्राथमिकता पाए । सरकारी विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गरेपछि विद्यालय सञ्चालन र शैक्षिक गतिविधिमा समुदायको निगरानी बढ्ने भएकाले शैक्षिक गुणस्तर वृद्धि हुन्छ भन्ने सोचिए पनि सामुदायिक विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर (र, केही हदसम्म विद्यालयको व्यवस्थापन) मा तात्त्विक सुधार आएन बरु थप कमजोर भयो । निजी शिक्षण संस्थाको विस्तारसँगै सामुदायिक विद्यालयमा राम्रो पठनपाठन हुन्छ भन्ने विश्वास अन्य स्थानमा झैं शिखरपुरमा पनि धराशयी हुँदै गयो ।

विद्यालय शिक्षाको सामुदायिकीकरणबारे भएका नीतिगत बहसमा "समुदाय" भन्ने अवधारणालाई स्थान विशेष, स्थिर, विद्यालय मैत्री र सहयोगी संस्थागत संरचनाका रूपमा गरिएको व्याख्या शिखरपुर जस्ता शहरी सामुदायिक विद्यालयका सन्दर्भमा मेल खाने देखिँदैन । शिखरपुरका सामुदायिक विद्यालयमा गरिएको यो अध्ययनले चार ओटा विषय प्रस्ट रूपमा उजागर गरेको छ । पहिलो, शिखरपुरमा रहेका सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थीको कक्षागत निरन्तरता कमजोर छ । विभिन्न संरचनात्मक कारणले गर्दा उनीहरू विद्यालय परिवर्तन गर्न बाध्य छन् । प्राकृतिक विपद् र महामारीका समयमा विद्यार्थीले विद्यालय परिवर्तन गर्ने अभ्यास अझ तीव्र देखिन्छ । र, यी विद्यालयमा "विद्यार्थी समुदाय" आफैमा स्थिर छैनन् ।

दोस्रो, शिखरपुर जस्ता नगरपालिकाका सामुदायिक विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थीका अधिकांश अभिभावक जीविकाको खोजीमा अस्थायी रूपमा बसोबास गरिरहेका निम्न वर्गीय र धेरै हदसम्म सीमान्तकृत समुदायका छोराछोरी हुन् । सामाजिक, सांस्कृतिक र आर्थिक पूँजी कमजोर भएका; धेरै हदसम्म अस्थिर यो समूह र सामुदायिक विद्यालयबीच विद्यालय र विद्यार्थीको पठनपाठनबारे दोहोरो संवाद हुँदैन । विद्यालयले विभिन्न समयमा आयोजना गर्ने "अभिभावक भेला" जस्ता कार्यक्रम समेत त्यहाँ पढ्ने विद्यार्थीका खास अभिभावक उपस्थित हुन नसक्दा केवल औपचारिकतामा सीमित हुनपुगेका छन् । यी तथ्यले विद्यालयमा अभिभावक भन्ने "समुदाय" आफैमा कमजोर र अस्थिर छ भन्ने देखाउँछ । यस्तो समुदायले विद्यालयको शैक्षिक गतिविधिलाई निगरानी (ओभरसाइट) गर्छ भनी विश्वास गर्नसक्ने कुनै आधार देखिँदैन ।

तेस्रो, आर्थिक, सामाजिक र सांस्कृतिक रूपमा शक्तिशाली शिखरपुरका स्थानीय समुदायले आफ्ना छोराछोरी त्यहाँका सामुदायिक विद्यालयमा पढाउँदैनन् । आफ्ना छोराछोरी कहाँ पढाउने भन्ने विषय पढाइको गुणस्तरभन्दा पनि बढी निजी विद्यालयसँग जोडिएको इज्जत र सामाजिक प्रतिष्ठासँग गाँसिन पुगेको देखिन्छ । सामुदायिक विद्यालय भनेका गरिबका छोराछोरी पढ्ने ठाउँ हो भन्ने मान्यताले शिखरपुरमा जरो गाडिसकेको छ । त्यसो हुँदा सामुदायिक विद्यालयमा आफ्ना सन्तान पढाउनुलाई त्यहाँका स्थानीयले आफ्नो सामाजिक हैसियत खस्केको अर्थमा लिने गरेको देखिन्छ ।

चौथो, संविधानद्वारा विद्यालय रेखदेखको जिम्मेवारी दिइएका स्थानीय जनप्रतिनिधिको रुचि सामुदायिक विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर सुधारभन्दा पनि विद्यालयको स्रोतको परिचालनमा बढी केन्द्रित देखिन्छ । स्थानीय जनताका बालबच्चा तत्तत् क्षेत्रमा रहेका सामुदायिक विद्यालयमा नपढ्ने भएपछि जनप्रतिनिधि तथा राजनीतिक दललाई सामुदायिक विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर सुधार गर्न घचघच्याउने वा दबाब दिने पनि कोही भएन । त्यसो हुँदा जनप्रतिनिधि तथा दलको प्राथमिकतामा यो विषय परेको देखिँदैन ।

माथि बुँदागत रूपमा उल्लिखित यी विवरणले शिखरपुर जस्ता शहरी इलाकामा रहेका सामुदायिक विद्यालय र स्थानीय समुदाय बीचको सम्बन्धबारे पुनर्विचार गर्नु आवश्यक छ । सामुदायिक विद्यालयमा पठनपाठन गर्ने विद्यार्थी सम्बन्धित शहर या समुदायभन्दा बाहिरका हुनु; सामुदायिक विद्यालयमा स्थानीय बालबालिका पढ्ने अभ्यास हराउँदै जानु र स्थानीय समुदाय पनि विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर र व्यवस्थापन प्रक्रियामा उदासीन देखिनुले शहरका सामुदायिक विद्यालय समुदायबाट नै अलगथलग हुन पुगेका छन् भनी तर्क गर्न सकिन्छ । अर्थात्, समुदायले विद्यालय नचिन्ने र विद्यालयले समुदाय नचिन्ने परिस्थिति उत्पन्न हुन पुगेको छ । यसले समग्रमा विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गरेपछि विद्यालय शिक्षामा गुणस्तर बढ्ने र स्थानीय अभिभावकले विद्यालयको अपनत्व लिने अपेक्षा केवल कोरा सैद्धान्तिक परिकल्पनामा सीमित हुने देखिन्छ ।

कृतज्ञता

कोभिड-१९ संक्रमणबाट उत्पन्न असहज परिस्थितिमा समेत सामुदायिक विद्यालयका विभिन्न पक्षबारे हाम्रो अनुरोध स्वीकार गरी कुराकानीका लागि समय उपलब्ध गराइदिनुहुने सम्पूर्ण प्रधानाध्यापक, शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक र स्थानीय सरकारका जनप्रतिनिधिप्रति आभारी छौँ । अनुसन्धान तथा लेखनको प्रत्येक चरणमा प्रत्यूष वन्तले प्रदान गर्नुभएको हौसला र मार्गनिर्देशनका लागि कृतज्ञ छौँ । भाषा सम्पादन गर्नुहुने देवराज हुमागाईंलाई धन्यवाद छ । लेखनका क्रममा विभिन्न चरणका सहयोग पुऱ्याउनु हुने मार्टिन चौतारीका अनुसन्धाता लोकरञ्जन पराजुली, रुख गुरुङ, सन्जिला मोक्तान र मार्टिन चौतारी पुस्तकालयका कर्मचारीहरू अमन गारू, बुद्धकुमार श्रेष्ठ र दलबहादुर श्रेष्ठलाई धन्यवाद दिन चाहन्छौँ । यो अनुसन्धान डेनमार्क सरकारको आर्थिक सहयोगमा मार्टिन चौतारी, काठमाडौँ विश्वविद्यालय र डेनमार्कको आर्हुस विश्वविद्यालयको संयुक्त तत्त्वावधानमा सञ्चालित "नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा सार्वजनिक वित्तको गतिशीलता" परियोजना अन्तर्गत गरिएको हो ।

सन्दर्भ सामग्री

अधिकारी, पूर्णकान्त । २०६४ । समुदाय भरपर्दो विकल्प । *शिक्षक* ३ : १८–२० ।

अधिकारी, माधवप्रसाद । २०६० । समुदायलाई विद्यालय हस्तान्तरण कसको हितमा ? *कान्तिपुर*, जेठ १८, पृ. ६ ।

उपाध्याय, आमोदप्रसाद । २०६४ । यसरी आयो विश्व बैंक । *शिक्षक* २ : ३३ ।

उराशिआ (उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग) । २०५५ । *उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन-२०५५* । काठमाडौँ : उराशिआ ।

कोइराला, विद्यानाथ । २०६४ । जिम्मेवारी स्थानीय सरकारको । *शिक्षक* ३ : २१–२३ ।

गौतम, जयराम । २०६६ । रित्तिँदै शहरका सरकारी स्कूल । *शिक्षक* २(२४) : १३–१५ ।

गौतम, भवानीश्वर । २०७७ । आधा विद्यार्थी फर्किने अनिश्चित भएपछि संकटमा उपत्यकाका सामुदायिक विद्यालय । *नयाँपत्रिका*, भदौ २८, पृ. ३ ।

घिमिरे, सुदर्शन । २०६४ । समुदायमा विद्यालय व्यवस्थापन हस्तान्तरण : आकर्षण र आपत्ति । *शिक्षक* २ : २६–३२ ।

जोशी, राजेन्द्रध्वज । २०६४ । आर्थिक दायित्व त सरकारकै हो । *शिक्षक* २ : ३०–३१ ।

नेपाल सरकार । २०७२ । *नेपालको संविधान* । काठमाडौँ : नेपाल सरकार ।

नेपाल सरकार । २०७४ । *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४* । काठमाडौँ : नेपाल सरकार ।

पराजुली, लोकरञ्जन । २०७८ । रणभूमिको रूपमा शिक्षालय : पञ्चायतकालीन शिक्षाको राजनीति । *समाज अध्ययन* १६ : ३–४० ।

पाण्डे, निर्मलप्रसाद, अध्यक्ष । २०५८ । *विद्यालय शिक्षाको प्रस्तावित कार्यनीति र कार्ययोजनाको अवधारणापत्र : शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमितिको प्रतिवेदन २०५८* । काठमाडौँ : शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमिति ।

भट्टराई, केशवप्रसाद । २०६४ । पहिला सहमति अनि हस्तान्तरण । *शिक्षक* २ : ३४–३६ ।

मरहट्ठा, माधवप्रसाद । २०५८ । सार्वजनिक विद्यालय र शैक्षिक सुधार । *कान्तिपुर*, जेठ ३२, पृ. ७ ।

मोक्तान, सन्जिला र देवेन्द्र उप्रेती । २०७८ । *कोभिड-१९ महामारीमा विद्यालय शिक्षा : अनुसन्धान प्रतिवेदन* । काठमाडौँ : मार्टिन चौतारी । https://martinchautari.org.np/storage/files/report-school-education-during-the-covid-19-pandemic-crs2021-1.pdf मा उपलब्ध; चैत ४, २०७८ मा हेरिएको ।

राई, गणेश । २०७५ । विद्यालय बन्द गर्ने कि गाभ्ने ? *कान्तिपुर*, असोज ८ । https://ekantipur.com/news/2018/09/24/153775231479386936.html मा उपलब्ध; चैत ४, २०७८ मा हेरिएको ।

राई, नुनुता। २०७८। उपत्यकाका सामुदायिक विद्यालयको दुर्दशा : सम्पर्कमै छैनन् विद्यार्थी। *अनलाइन खबर*, असार ३१। www.onlinekhabar.com/2021/07/984122 मा उपलब्ध; साउन २६, २०७८ मा हेरिएको।

रापुप्रा (राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकारण)। २०७७। *विद्यालय पुनर्निर्माण सहयोगी पुस्तिका, २०७७*। काठमाडौँ : रापुप्रा।

रायोआ (राष्ट्रिय योजना आयोग)। २०५९। *दसौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०५९–२०६४)*। काठमाडौँ : रायोआ।

शिविप्रम (शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय)। २०७७। *शैक्षिक सूचना २०७७*। काठमाडौँ : शिविप्रम।

श्री ५ को सरकार। २०५८। *शिक्षा ऐन (सातौँ संशोधन), २०५८*। काठमाडौँ : नेपाल कानून आयोग।

Bhatta, Pramod. 2005. Decentralization of Primary Education in Nepal. *Studies in Nepali History and Society* 10(1): 3–38.

Bhatta, Pramod. 2011. Aid Agency Influence in National Education Policy–making: A Case from Nepal's 'Education for All' Movement. *Globalisation, Societies and Education* 9(1): 11–26.

Bhatta, Pramod and Shak Bahadur Budhathoki. 2013. *Understanding Private Educationscape(s) in Nepal*. PERI Working Paper No. 57. London: The Privatisation in Education Research Initiative.

Carney, Stephen and Min Bahadur Bista. 2009. Community Schooling in Nepal: A Genealogy of Education Reform since 1990. *Comparative Education Review* 53(2): 189–211.

Carney, Stephen, Min Bista and Jytte Agergaard. 2007. 'Empowering' the 'Local' through Education? Exploring Community Managed Schooling in Nepal. *Oxford Review of Education* 33(5): 611–628.

CERID (Research Centre for Educational Innovation and Development). 2009. *Community Managed Schools: An Innovative Approach to School Management, Study Report–33*. Kathmandu: CERID, Tribhuvan University.

Edwards, Rebbeca M. 2011. Disconnect and Capture of Education Decentralization Reforms in Nepal: Implications for Community

Involvement in Schooling. *Globalization, Societies and Education* 9(1): 67–84.

Hamal, Sanjay. 2018. Understanding Education Decentralization and 'Sustained' Elite Capture: Explicating Cases from Two Public Schools. *Journal of Education and Research* 8(1): 29–45.

Joshi, Priyadarshini. 2019. The Growth, Roles and Needs of the Private Education System: Private Stakeholder Perspectives from Nepal. *International Journal of Education Development* 65: 57–67.

Liechty, Mark. 2008[2003]. *Suitably Modern: Making Middle-Class Culture in Kathmandu*. Kathmandu: Martin Chautari.

Parajuli, Lokranjan and Pratyoush Onta. 2021. Introduction – The Politics of Educating the Public: A Brief Historical Sketch. In *School Education in Nepal: History and Politics of Governance and Reforms*. Lokranjan Parajuli, Devendra Uprety and Pratyoush Onta, eds., pp. 1–33. Kathmandu: Martin Chautari.

Pherali, Tejendra. 2012. The World Bank, Community Schooling, and School-based Management: A Political Economy of Educational Decentralization in Nepal. In *Globalization, Culture and Education in South Asia: Critical Excursions*. Dip Kapoor, Bijoy Barua and Al-Karim Datoo, eds., pp. 71–86. New York: Palgrave McMillian.

Pradhan, Uma and Karen Valentine. 2020. Free education? Blurred Public-Private Boundaries in State-run Schooling in Nepal. *Studies in Nepali History and Society* 25(2): 277–298.

Pradhan, Uma, Shivana Shrestha and Karen Valentine. 2019. Disjunctured Reciprocity: Paradoxes of Community-School Relationship in Nepal. *Globalization, Societies and Education* 17(5): 561–573.

Rappleye, Jeremy. 2011. Catalysing Educational Development or Institutionalising External Influnce? Donors, Civil Society and Educational Policy Formation in Nepal. *Globalisation, Societies and Education* 9(1): 27–49.

Regmi, Kapil Dev. 2015. The Influence of Supranational Organizations on Educational Programme Planning in the Least Developed Countries:

The Case of Nepal. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* 45(4): 501–514.

The World Bank. 2001. Nepal - Priorities and Strategies for Education Reform. Available at http://documents.worldbank.org/curated/en/404281468775579475/Nepal-Priorities-and-strategies-for-education-reform; accessed April 20, 2020.

The World Bank. 2003. Project Appraisal Documents on a Proposed Credit in the Amount of SDR 3.6 Million (US$ 5.0 Million Equivalent) to the Kingdom of Nepal for a Community School Support Project. Available at https://documents1.worldbank.org/curated/en/635591468761389701/pdf/25789.pdf; accessed March 4, 2022.

The World Bank. 2009. Implementation Completion and Results Report. The World Bank, Human Development Sector Unit, South Asia Regional Office.

The World Bank. 2010. Project Performance Assessment Report Nepal: Community School Support Project. Available at https://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/reports/PPAR_Nepal_Community_School_Support_Project.pdf; accessed March 4, 2022.

Uprety, Devendra. 2021. Teachers' Unions in School Education Governance: Experiences from Post-2000 Nepal. In *School Education in Nepal: History and Politics of Governance and Reforms*. Lokranjan Parajuli, Devendra Uprety and Pratyoush Onta, eds., pp. 291–324. Kathmandu: Martin Chautari.

Walsh, John C. and Steven High. 1999. Rethinking the Concept of Community. *Histoire Sociale/Social History* 32(64): 255–273.

तीन

विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी नीति-निर्माण प्रक्रियामा पेसागत संघ-संगठनको प्रभाव

देवेन्द्र उप्रेती

परिचय

वि.सं. २०४६ को राजनीतिक परिवर्तनपछि विद्यालय शिक्षाको "गभर्नेन्स" प्रक्रिया—शिक्षा ऐनको संशोधन र विद्यालय शिक्षा सुधारमा केन्द्रित बृहत् परियोजना—को (अ) सफलतामा शिक्षक संघ-संगठनको भूमिकामाथि यो लेख केन्द्रित छ । नेपालका शिक्षक संघ-संगठन देशैभरि सञ्जाल फैलाएका, राजनीतिक दलसँग कुनै न कुनै रूपमा सम्बन्ध स्थापित गरेका र खास राजनीतिक दर्शन (मूलतः वामपन्थी वा उदार लोकतन्त्र पक्षधर) मा प्रशिक्षित भएका सम्भवतः सबैभन्दा बलिया र संगठित समूह हुन् । उदाहरणका लागि नेपाली कांग्रेससँग नजिक मानिएको नेपाल शिक्षक संघमा करिब ८३ हजार शिक्षक सदस्य छन् (बानिया २०७४; नेशिसं २०७५) । त्यसै गरी, वामपन्थी दल निकट नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठनमा ७४ हजार शिक्षक आबद्ध छन् (नेराशिसं २०७५) । विभिन्न राजनीतिक दल आबद्ध अढाई दर्जन शिक्षक संघ-संगठनमा करिब १७ हजार शिक्षक राजनीतिक दलका सक्रिय नेता कार्यकर्ता भएको अनुमान गरिएको छ (विश्वकर्मा २०७३; उप्रेती सन् २०२०) । विद्यालय तहदेखि केन्द्रीय तहसम्मै उनीहरूले संस्थागत संरचना सहित संगठन विस्तार गरेका छन् । पछिल्ला दशकमा शिक्षाको नीति-निर्माण प्रक्रियामा उनीहरू प्रभावशाली देखिएका छन् ।

शिक्षकका पेसागत संघ-संस्थाबारे भएका केही अध्ययनले शिक्षा नीति बनाउने र शैक्षिक सुधार सम्बन्धी विभिन्न योजना कार्यान्वयनमा उनीहरूको महत्त्वपूर्ण प्रभाव रहने देखाएका छन् (मोइ सन् २००३, सन् २०११; गोवेन्दर सन् २००८; कोवेन र स्ट्रंक सन्

२०१४; हेकक सन् २०१४) । राजनीतिशास्त्री टेरी मोइले अमेरिकी शिक्षा प्रणालीभित्र शिक्षक संघ-संगठनहरू "प्रभावशाली समूह" भएको बताउँदै उनीहरू सार्वजनिक शिक्षा प्रणालीको सुधारमा बाधक बनेको तर्क गरेका छन् । उनका अनुसार अमेरिकामा तल्लो तहमा सामूहिक सौदाबाजी (कलेक्टिभ बार्गेनिङ) मार्फत र नीति-निर्माण तहमा राजनीतिक पहुँचका आधारमा तिनले समग्र शिक्षा प्रणालीलाई प्रभाव पारिरहेका छन् (मोइ सन् २००३, २०११, सन् २०१७) । दक्षिण अफ्रिकामा गरिएको एक अध्ययनले शिक्षकका पेसागत संघ-संस्थाले शिक्षकको नियुक्ति, सरुवा/बढुवामा नाजायज तवरले दबाब दिने गरेको विषयलाई देखाएको छ (रामोक्गोत्स्वा सन् २०१५) । त्यसै गरी, भारतमा शिक्षक संघ-संगठन पेसागत भूमिकामा मात्र सीमित नभई दलीय राजनीति (विशेष गरी चुनावका समय) मा समेत संलग्न देखिन्छन् (बेते, किङ्डन र मुजम्मिल सन् २०१७) ।

अन्य देशमा झैं नेपालमा पनि शिक्षक र तिनका पेसागत संघ-संगठन दलीय राजनीतिमा सक्रिय छन् (अर्याल २०६९; विश्वकर्मा २०७३; माली २०७३) । यो तथ्यले नेपालका शिक्षक संघ-संगठन राजनीतिक रूपमा सैद्धान्तिक/व्यावहारिक हिसाबले अभ्यस्त (प्रशिक्षित पनि) नागरिक समाजका अंग हुन भन्ने जनाउँछ । राजनीतिक रूपमा अभ्यस्त संस्थाले समग्र शिक्षा प्रणालीमा के-कस्तो प्रभाव पार्न सक्छन् भन्ने अनुसन्धानको चाखलाग्दो विषय समेत हो ।

नेपाली सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षाको "गभर्नेन्स" प्रक्रिया मूलत—शिक्षा नीति, शिक्षा ऐनको संशोधन र विद्यालय शिक्षा सुधारमा केन्द्रित बृहत् परियोजनाको सफलता/असफलता—मा शिक्षकका पेसागत संघ-संगठनको प्रभाव के-कस्तो छ भन्ने विषय धेरै जटिल र अनुत्तरित छ । यसअघि भएका सीमित अध्ययनले शिक्षा नीति बनाउने प्रक्रियामा दातृ निकायको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुने तर्क गरेका छन् (कार्ने र विष्ट सन् २००९; रापले सन् २०११; भट्ट सन् २०११; रेग्मी सन् २०१५) । साथै, केही अध्ययनमा दातृ निकायबाट सञ्चालित शिक्षा सुधार परियोजनाले राम्रोसँग गति लिन नसक्नुमा शिक्षक संघ-संगठनको राजनीति/विमति पनि एउटा कारण रहने उल्लेख छ (भट्ट सन् २००५; सेरिड सन् २००९; कार्ने, विष्ट र एगरगार्ड सन् २००९; खनाल सन् २०११, सन् २०१२; पौडेल सन् २०१५) । यद्यपि, यी अध्ययनले विद्यालय शिक्षाको समग्र सञ्चालन प्रक्रिया (शिक्षा ऐनको संशोधन र शिक्षा सुधार परियोजना) मा शिक्षक संघ-संगठनका भूमिकालाई सही रूपमा पहिल्याउन सकेको छैन । विशेष गरी २०४६ सालको राजनीतिक परिवर्तनपछि विद्यालय शिक्षाको क्षेत्रमा प्रभावशाली देखिएका शिक्षक संघ-संगठनको भूमिकाबारे गहिरो जानकारीबिना नेपालमा शिक्षा ऐन बन्ने/संशोधन हुने प्रक्रिया बुझ्न कठिन छ । त्यसका लागि शिक्षा सम्बन्धी नीति-निर्माणमा उनीहरूको संलग्नता र त्यसले पार्ने प्रभावबारे खोजी गर्नु आवश्यक छ । यो लेखको उद्देश्य त्यसैको खोजी र विश्लेषण गर्नु हो ।

यो लेखमा *शिक्षा ऐन, २०२८* को पछिल्ला तीन (सातौँ, आठौँ र नवौँ) संशोधनका बेलामा शिक्षक संघ-संगठनले खेलेको भूमिकाको लेखाजोखा गरिएको छ । त्यसका आधारमा २०४६ सालपछि विद्यालय शिक्षाको "गभर्नेन्स" प्रक्रियामा शिक्षक संघ-संगठन शक्तिशाली "खेलाडी" का रूपमा रहेको तथा तिनको सहमति बेगर विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी ऐन-कानून बनाउन मात्र होइन शिक्षा केन्द्रित परियोजना सञ्चालन गर्न समेत कठिन रहेको तर्क यहाँ गरिएको छ । साथै, सार्वजनिक क्षेत्र (यहाँ विद्यालय शिक्षा) मा हुने "अनियमितता" लाई केवल आर्थिक लेनदेन वा कानूनी अधिकार दुरुपयोगको साँघुरो बुझाइमा मात्र सीमित नराखी यस्तो अनियमितता कसरी नीतिगत निर्णय वा कानूनी संशोधन मार्फत हुने गर्छ भन्ने तथ्यलाई समेत यस लेखले उजागर गर्छ । विद्यालय सञ्चालन प्रक्रियाको मूल आधार "शिक्षा ऐन" भएकाले सो ऐनमा भएका पछिल्ला तीन ओटा संशोधनलाई यहाँ "केस" का रूपमा अध्ययन गरिएको छ ।

यो अनुसन्धान गुणात्मक विधिमा आधारित छ । शिक्षक संघ-संगठनले आफ्नाबारे र अन्यले ती संघ-संगठनबारे प्रकाशित/अप्रकाशित गरेका सामग्री (बैठकका माइन्युट, प्रेस विज्ञप्ति, सम्झौता-पत्र, पम्फ्लेट र प्रतिवेदन, आदि) लाई यो अध्ययनको क्रममा प्रयोग गरिएको छ । साथै, तिनको नेतृत्व गरेका व्यक्ति, शिक्षा मन्त्रालयका पदाधिकारी र शिक्षाविद्सँग असोज–मंसिर २०७६ सम्मका विभिन्न मितिमा अन्तर्वार्ता गरिएको थियो । विद्यालय शिक्षाबारे यस अवधिमा पत्रपत्रिका (विशेष गरी *शिक्षक* मासिक र *कान्तिपुर* दैनिक) मा प्रकाशित भएका सामग्रीको पनि अध्ययन गरिएको छ । शिक्षा ऐन संशोधनबारे २०७४ सालमा व्यवस्थापिका संसद्मा भएको छलफलको "भर्बाटिम" को अध्ययन समेत गरिएको छ ।

परिचय र निष्कर्ष बाहेक यो लेखलाई मुख्य दुई खण्डमा विभाजन गरिएको छ । लेखको पहिलो खण्ड २०५८ सालमा शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधनमा "विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण" गर्नसक्ने प्रावधानप्रति शिक्षक संघ-संगठनबाट भएको असहयोग/विरोधमा केन्द्रित छ । यसै खण्डमा विश्व बैंकको सहयोगमा सञ्चालित विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने प्रक्रियालाई सहजीकरण गर्ने उद्देश्यले सुचारु गरिएको "कम्युनिटी स्कूल सपोर्ट प्रोजेक्ट" (सन् २००२–२००८) को कार्यान्वयनमा शिक्षक संघ-संगठनको विरोध र यसले परियोजना सञ्चालनमा ल्याएको जटिलताबारे चर्चा गरिएको छ । लेखको दोस्रो खण्ड शिक्षा ऐनको आठौँ र नवौँ संशोधनमा केन्द्रित रही "अस्थायी शिक्षकलाई स्थायी" गर्ने प्रावधानको विषयमा शिक्षक संघ-संगठनले खेलेको भूमिकाबारे विश्लेषण गरिएको छ ।

यो लेखका केही सीमितता छन् । पहिलो, शिक्षक संघ-संगठनभित्र शिक्षाका विभिन्न मुद्दालाई बुझ्ने सन्दर्भमा प्रशस्तै विविधता छन् । यस विषयबारे लेखमा बहस गरिएको छैन । दोस्रो, २०४६ सालको राजनीतिक परिवर्तनपछि नेपालमा शिक्षकका नयाँ संघ-

संगठन जन्मिने, फुट्ने र जुट्ने प्रक्रिया सामान्य जस्तै बनेको छ । यो पक्षलाई पनि लेखले समेट्दैन । तेस्रो, शिक्षा ऐनको नवौँ संशोधनपछि संशोधित ऐनमा भएका प्रावधानलाई लिएर विद्यार्थी संघ-संगठनले गरेका विरोध र ऐन कार्यान्वयन नगर्न भन्दै सर्वोच्च अदालतमा परेका मुद्दाबारे पनि यस लेखमा चर्चा गरिएको छैन । ती कदमले ऐन कार्यान्वयनमा बाधा नपारेकाले यहाँ चर्चा गर्न आवश्यक नठानिएको हो ।[१]

शिक्षक संघ-संगठन र शिक्षा ऐनमा सातौँ संशोधन, २०५८

२०४६ सालपछि धेरैपटक संशोधन हुने ऐनमा *शिक्षा ऐन, २०२८* पनि पर्छ (बिडारी २०७४) । बितेका २५ वर्षमा यो ऐन पाँच पटक संशोधन भइसकेको छ ।[२] पछिल्ला तीन (सातौँ २०५८, आठौँ २०७३ र नवौँ २०७४) संशोधनले भने यसको पक्ष र विपक्षमा सार्वजनिक बहसको समेत सिर्जना गऱ्यो । पछिल्ला दुई दशकमा विद्यालय शिक्षाबारे भएका बहस मूलत: शिक्षा ऐनको संशोधन वा संशोधनपछि उत्पन्न परिस्थितिमा केन्द्रित छन् ।[३] ऐनको पछिल्ला तीन संशोधनलाई मिहिन अध्ययन गर्दा यसबारे सरोकारवाला (शिक्षक संघ-संगठन, जनप्रतिनिधि, शिक्षाविद् र विद्यार्थी) बीच गहिरा मतभेद रहेको पाइन्छ । वि.सं. २०५८ मा भएको शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधनबारे शिक्षक संघ-संगठनको विरोधबारे छलफल गर्नुअघि शिक्षा ऐन (सातौँ संशोधन) को पृष्ठभूमिबारे तल संक्षिप्त चर्चा गरिएको छ ।

वैशाख २९, २०५८ मा तत्कालीन राष्ट्रिय योजना आयोगका सदस्य निर्मलप्रसाद पाण्डेको संयोजकत्वमा पाँच सदस्यीय शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमिति गठन गरियो ।[४] समितिले तयार पारेको ८० पृष्ठ लामो प्रतिवेदनमा साबिकका सरकारी विद्यालयको सञ्चालनमा विद्यालय व्यवस्थापन समिति (विव्यस) को अवधारणालाई थप प्रभावकारी बनाउँदै "विद्यालयको लागि स्रोत साधन जुटाउने, विद्यालयको भौतिक विकास, विस्तार एवं मर्मत, सम्भार कार्यमा स्थानीय सहभागिता परिचालन गर्ने काम समुदायको हुने"

[१] शिक्षा ऐनको नवौँ संशोधन कार्यान्वयन नगरी शिक्षा ऐनको दसौँ संशोधन गर्न विद्यार्थी संघ-संगठनले ऐन संशोधन भएकै हप्ताबाट आन्दोलन गरेका थिए (कैनी २०७४; कान्तिपुर २०७४क) ।

[२] *शिक्षा (पाँचौँ संशोधन) ऐन, २०४९; शिक्षा (छैटौँ संशोधन) ऐन, २०५५; शिक्षा (सातौँ संशोधन) ऐन, २०५८; शिक्षा (आठौँ संशोधन) ऐन, २०७३* र *शिक्षा (नवौँ संशोधन) ऐन, २०७४* ।

[३] छापा माध्यमले *शिक्षा ऐन, २०२८* को संशोधनको विषयलाई महत्त्वका साथ (समाचार, सम्पादकीय, विचार लेख, अन्तर्वार्ता सहित) प्रकाशित गरेको पाइन्छ । विद्यालय शिक्षामा केन्द्रित *शिक्षक* म्यागेजिनले यो विषयलाई बारम्बार उठाएको थियो ।

[४] समितिका अन्य सदस्यमा मनप्रसाद वाग्ले, शिवराज लोहनी, चुमानसिंह बस्नेत र रामसरोवर दुवे थिए ।

भन्ने सुझाव दियो । साथै, यस प्रतिवेदनले "सामुदायिक विद्यालय व्यवस्थापन समितिले समुदायसँग निकटतम सम्पर्कमा रही कार्य गर्नेछ" भनेको थियो (पाण्डे २०५८ : ३६) । सो समितिले सरकार समक्ष प्रतिवेदन बुझाएको (असार १३, २०५८) करिब तीन हप्तापछि (साउन ३, २०५८) विश्व बैंकले समेत नेपालको शिक्षा सुधारका प्राथमिकता र रणनीति सम्बन्धी एक प्रतिवेदन सार्वजनिक गऱ्यो (द वर्ल्ड बैंक सन् २००१) । करिब उही समयमा सार्वजनिक भएका यी दुवै प्रतिवेदनले साबिकका सरकारी विद्यालयलाई समुदायमा हस्तान्तरण गर्न सुझाएका थिए । र, यी दुवै प्रतिवेदनले प्रस्तावित *शिक्षा (सातौँ संशोधन) विधेयक, २०५७* मा रहेका केही प्रावधान (जस्तै, विव्यसका काम कर्तव्य र अधिकार) लाई समेत समेटेका थिए (पाण्डे २०५८; द वर्ल्ड बैंक सन् २००१) ।[५] साथै, *प्रस्तावित शिक्षा (सातौँ संशोधन) विधेयक, २०५७* मा अभिभावकले आफू मध्येबाट निर्वाचन गरी पठाएको व्यक्ति अध्यक्ष र सदस्य रहने विव्यसको व्यवस्था गरेको थियो (पाण्डे २०५८) ।[६] यसरी प्रस्तावित शिक्षा विधेयक, विश्व बैंक र शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमितिको प्रतिवेदन सबैले सरकारी विद्यालयलाई समुदायमा हस्तान्तरण गर्दै विद्यालय सञ्चालन प्रक्रियामा स्थानीय समुदायलाई सहभागी गराउने भन्ने मुद्दालाई महत्त्वका साथ उठाएका थिए (कार्ने र विष्ट सन् २००९) ।[७]

सरकारी विद्यालयको सञ्चालन प्रक्रियामा समुदायलाई सहभागी गराउने प्रावधान सहित माघ २०५८ मा व्यवस्थापिका संसद्‌ले शिक्षा ऐनमा सातौँ संशोधन गऱ्यो ।[८] संशोधित

[५] उच्चस्तरीय कार्यसमितिले बुझाएको प्रतिवेदन अनुसार शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधन भएको धेरैको बुझाइ रहे पनि २०५७ सालमा नै शिक्षा ऐन सातौँ संशोधन विधेयक तयार भएको हुनाले त्यस्तो बुझाइ सही ठहर्दैन । बरु यो विधेयकले *विकेन्द्रीकरण तथा स्वायत्त शासन ऐन, २०५५* को मर्मलाई आत्मसात गरेको भन्न सकिन्छ ।

[६] विद्यालय व्यवस्थापन समितिको अवधारणा नेपालमा वि.सं. २०२८ अघिदेखि नै थियो । शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधनमा त यही अवधारणालाई बढी प्रभावकारी र व्यवस्थापन समितिलाई अधिकार सम्पन्न बनाउन खोजिएको मात्र हो ।

[७] सरकारले २०५५ सालमा स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन ल्याएको थियो । विद्यालयलाई स्थानीय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने योजना ल्याउनुमा यो ऐनको पनि प्रभाव रहेको देखिन्छ । विद्यालय शिक्षामा विकेन्द्रीकरणको योजनाबारे भट्ट (सन् २००५) हेर्नुहोस् ।

[८] यस सम्बन्धमा विश्व बैंक र शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमितिले तयार पारेका प्रतिवेदनका सुझाव शिक्षा ऐनमा समेटिएको भन्ने दाबी रहे पनि वास्तममा यी तीन ओटै दस्तावेज उत्पति भएका स्थान र संलग्न समूह करिब एउटै हो । त्यसैले उच्चस्तरीय कार्यसमितिले तयार गरेका प्रतिवेदनका सुझावका आधारमा *शिक्षा (सातौँ संशोधन) ऐन, २०५८* भयो भन्ने कुरा त्यति विश्वसनीय छैन । *शिक्षा (सातौँ संशोधन) ऐन, २०५८* को विधेयक २०५७ सालमा तयार भइसकेको थियो जसमा विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने दफा थिए ।

शिक्षा ऐनमा विद्यालय समुदायमा "हस्तान्तरण" गर्ने प्रस्ट शब्दमा उल्लेख नगरे पनि उक्त संशोधनको मूल उद्देश्य सरकारी विद्यालयलाई समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने प्रावधान समेट्नु नै थियो । र, साबिकका सरकारी विद्यालयलाई "सामुदायिक विद्यालय" भनी नामकरण पनि यसै ऐनले गऱ्यो (घिमिरे २०६४) । संशोधित ऐनमा विव्यसको अध्यक्ष सहित बहुमत सदस्य अभिभावकमध्ये बाट छानिने प्रावधान राखियो । साथै, ऐनले निम्न माध्यमिक तहदेखि विद्यार्थी/अभिभावकसँग "शुल्क" उठाउन पाउने र विव्यसलाई खुला प्रतिस्पर्धाका आधारमा आन्तरिक स्रोतमा शिक्षक नियुक्ति र शिक्षक सरुवा गर्नसक्ने अधिकार समेत दियो (नेपाल कानून आयोग २०५८) ।

शिक्षामा स्थानीय समुदायको सहभागिता र साझेदारीलाई बढाउनका लागि भनेर सरकारले ल्याएको यस नीतिप्रति शिक्षक संघ-संगठनहरूले शुरूबाटै विरोध जनाउँदै आएका थिए (सेरिड सन् २००९) । सरोकारवाला सँगको सहमतिबिना विद्यालयलाई समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने संशोधित ऐनमा भएको प्रावधानबारे नेपाल शिक्षक संघका तत्कालीन अध्यक्ष केशवप्रसाद भट्टराई भन्छन् :

> सारा स्कूलको व्यवस्थापन समुदायलाई सुम्पन्ने नीतिगत व्यवस्था र कार्यक्रमअघि सारिँदा सरकारले शिक्षकहरूसँग संस्थागत रूपमा एकपटक पनि परामर्श गरेन । शिक्षकहरूमाथि लागू गरिने कुनै पनि व्यवस्था उनीहरूसँग छलफल नगरी ल्याउनु आफैमा अप्रजातान्त्रिक भएकाले शुरूदेखि नै यसको पक्षमा शिक्षकहरूले मत जाहेर गरेनन् । झन् सरकारका मन्त्री र ठुला साना हाकिमहरूले "शिक्षकलाई तह लगाउन" यो व्यवस्था ल्याइएको भनी सार्वजनिक रूपमा भाषण गर्न थाले । ... यस्तो व्यवहारले शिक्षकहरूलाई झन्-झन् हस्तान्तरणको विपक्षमा उभ्यायो । (भट्टराई २०६४ : ३४)

विद्यालय शिक्षा सामुदायिकीकरण गर्ने नाममा सरकार शैक्षिक जिम्मेवारीबाट पलायन हुन खोजेको भन्ने शिक्षकहरूको मुख्य तर्क थियो (नेशिसं २०७४) ।[९] साथै, शिक्षा ऐन

[९] वि.सं. २०५० को दशकमा उदारीकरण/निजीकरण मामलामा तुलनात्मक खुला रहेको नेपाली काँग्रेस निकट नेपाल शिक्षक संघले समेत विद्यालय सञ्चालन समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने नीतिलाई "सरकार शैक्षिक जिम्मेवारीबाट पलायन हुन लागेको" भनेको थियो । नेपाल शिक्षक संघले यसबारे भनेको छ, "विद्यालय व्यवस्थापन समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने नीति राज्यले अवलम्बन गरेको छ । सरोकारवालाहरूसँग सहमति बेगर निर्मित नीति भएको हुनाले यसमा हाम्रो समर्थन रहेको छैन । सरोकारवालाहरूको विरोधका बाबजुद अघि बढाइएकाले यसको परिणाम राम्रो आएको छैन । यो कार्यक्रमबाट सरकार शैक्षिक जिम्मेवारीबाट पलायन हुन लागेको प्रस्ट देख्न सकिन्छ । त्यसैले

सातौँ संशोधनमा समुदायमा हस्तान्तरण भएका विद्यालयमा पढाउने शिक्षकलाई विव्यसको सिफारिसमा साबिक जिल्ला शिक्षा कार्यालयले अन्यत्र सरुवा गर्नसक्ने नीतिगत प्रावधानबारे समेत शिक्षक संघ/संगठनको तीव्र "असन्तुष्टि" थियो (घिमिरे २०६४)। संशोधित ऐनमा रहेका यी प्रावधानको खारेजीका लागि शिक्षक संघ-संगठनले त्यति बेला सडक आन्दोलन समेत गरेका थिए (पौडेल २०६८)। शिक्षकका पेसागत संघ-संगठनले त्यति बेला गरेका आन्दोलनलाई काठमाडौँबाट प्रकाशित हुने एक दैनिकले यसरी उल्लेख गरेको थियो :

> विभिन्न सात सूत्रीय शैक्षिक माग राखी आन्दोलनरत संयुक्त शिक्षक संघर्ष समितिले शिक्षा ऐन र नियमावली जलाउने भएको छ। शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधनका अधिकांश दफाहरू प्रतिगामी भएकाले त्यसलाई शवयात्रा सहित दाहसंस्कार गरिने नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठनका महासचिव बाबुराम अधिकारीले ... बताउनु भयो। शिक्षा ऐन र नियमावलीका शिक्षक विरोधी दफाहरूको दाहसंस्कार शुक्रबार दिउँसो काठमाडौँको भूगोलपार्कमा गरिने भएको छ। दफा अंकित शव बनाएर पद्मोदय माध्यमिक विद्यालयबाट शवयात्रा शुरू हुने र प्रदर्शनीमार्ग, शहिदगेट र न्यूरोडगेट हुँदै भूगोलपार्कमा पुगेर उक्त प्रतिकात्मक शवको दाहसंस्कार गरिने जानकारी महासचिव अधिकारीले दिनुभयो। (अन्नपूर्ण पोष्ट २०६० : ४)

संशोधित ऐनमा विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने, विव्यसले विद्यालयको आन्तरिक स्रोतमा शिक्षक राख्नसक्ने र विद्यार्थी/अभिभावकबाट विद्यालयका लागि सहयोग शुल्क उठाउनसक्ने जस्ता दफाप्रति उनीहरूको आपत्ति थियो। साथै, यी प्रावधानलाई शिक्षकहरूले "प्रतिगामी" भनेका थिए।

विद्यालय समुदायमा "हस्तान्तरण" गर्ने नीतिगत प्रावधान तय गर्न विश्व बैंक लगायत शिक्षामा लगानी गर्ने अन्य दातृ निकायको प्रत्यक्ष भूमिका थियो (उपाध्याय २०६४)।[१०] विद्यालय समुदायमा लैजाने कार्यक्रमलाई कानूनी आधार तय गर्न २०५९ सालमा सरकारले *समुदायद्वारा व्यवस्थापन हुने विद्यालय सञ्चालन कार्य (पहिलो संशोधन) निर्देशिका,*

विद्यालय व्यवस्थापन समुदायलाई हस्तान्तरण गर्ने कार्यक्रम तत्काल रोकिनु पर्छ" (नेशिसं २०७४ : ११)। नेपाल शिक्षक संगठनका तत्कालीन अध्यक्ष माधवप्रसाद अधिकारी (वि.सं. २०५६–२०६२) ले विद्यालयमा लगानी बढाउनुको सट्टा सरकारले हातहतियार किन्नमा खर्च गरेको र शिक्षाबाट सरकार भाग्न खोज्दा शिक्षकले यस परियोजनाको विरोध गरेको बताएका थिए (घिमिरे २०६४)।

[१०] तत्कालीन शिक्षामन्त्री आमोदप्रसाद उपाध्यायले फागुन २०६४ मा *शिक्षक* मासिकसँग कुरा गर्दै विश्व बैंकका नेपाल प्रतिनिधि केन ओहासीले बैंकको सहयोग पाउन "विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण" गर्ने नीति ल्याउनुपर्ने भन्दै दबाब दिएको बताएका थिए (उपाध्याय २०६४)।

२०५९ जारी गऱ्यो । सरकारले यो निर्देशिका जारी गरे लगत्तै विद्यालयलाई समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने काम शुरू गरेको थियो । र, यही प्रक्रियालाई सहयोग गर्न विश्व बैंकको आर्थिक सहयोगमा सन् २००२ बाट करिब ५० लाख डलरको सामुदायिक विद्यालय सहयोग परियोजना समेत शुरू भयो । विश्व बैंकको लगानीमा सञ्चालित यो परियोजना (सन् २००२–२००८) मा चार ओटा कार्यक्रम थिए, जसमध्ये सबैभन्दा ठूलो हिस्सा "विद्यालय सहयोग अनुदान" (स्कूल ग्रान्ट) ले ओगटेको थियो । स्कूल ग्रान्ट परियोजना अन्तर्गत ३६ लाख अमेरिकी डलर छुट्ट्याइएको थियो, जुन यो परियोजनाको कुल बजेटको करिब ७२ प्रतिशत हो । परियोजनाको बाँकी २८ प्रतिशत अनुदान भने छात्रवृत्ति, माध्यमिक शिक्षामा क्षमता अभिवृद्धि र अनुगमन तथा मूल्यांकन शीर्षक अन्तर्गत खर्च गर्ने भनिएको थियो । यसले पनि देखाउँछ कि यो अनुदान सहयोगको उद्देश्य मूलत: सरकारी विद्यालयलाई सामुदायिक विद्यालयमा जान प्रोत्साहित गर्नु थियो । यो परियोजना कार्यान्वयन गर्ने निकायको रूपमा शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गत रहेको शिक्षा विभागलाई तोकिएको थियो (द वर्ल्ड बैंक सन् २००३) ।

आवरणमा सरकारी विद्यालयमा समुदायको सहभागिता बढाउँदै विद्यालयलाई समुदायप्रति थप जिम्मेवार पार्ने भने पनि यो नीतिको मूल ध्येय शिक्षामा बढ्दै गएको सरकारी लागत कम गर्न र सार्वजनिक शिक्षामा अभिभावकको लगानी बढाउने (शिक्षाको निजीकरण) थियो (उपाध्याय २०६४) । सरकारी विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने यस्तो नीतिगत प्रावधान तय गर्न शिक्षक संघ-संगठनले भनेजस्तै सरकारलाई दातृ निकाय (विश्व बैंक) को विशेष दबाब थियो (कार्ने र विष्ट सन् २००९; भट्ट सन् २००५, सन् २०११; रेग्मी सन् २०१५) ।[११] दातृ निकाय (विश्व बैंक) र सरकारको विद्यालय सञ्चालन प्रक्रियामा समुदायलाई सहभागी गराउने नीतिलाई शिक्षकहरूका संघ-संगठनले मन पराएका थिएनन् । अन्तर्राष्ट्रिय दातृ निकायलाई खुसी पार्न सरकारले त्यस सम्बन्धी कानूनी प्रावधान ल्याएको हो भन्ने उनीहरूको साझा बुझाइ देखिन्थ्यो (घिमिरे २०६४; भट्टराई २०६४; नेशिसं २०७४) । विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने सरकारी कार्यक्रमलाई त्यति बेला शिक्षक संघ-संगठनले विरोध प्रदर्शन, शैक्षिक संस्था बन्द तथा अन्य शैक्षिक गतिविधिमा अवरोध, विद्यालय हस्तान्तरण गर्न नदिने जस्ता विभिन्न कार्यक्रम आयोजना गरी देशव्यापी रूपमा कडा प्रतिवाद गरेका थिए ।[१२] तत्कालीन नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी माओवादी सम्बद्ध

[११] विश्व बैंकका नेपालस्थित तत्कालीन नेपाल प्रतिनिधि केन ओहासीले विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने नीतिप्रति समर्थन जनाउँदै विभिन्न पत्रपत्रिकामा लेख लेखेका थिए (हेर्नुहोस्, ओहासी सन् २००२ए; सन् २००२बी; सन् २००२सी) ।

[१२] उदाहरणका लागि मंसिर र पुस २०६४ मा विभिन्न जिल्लामा शिक्षक संघ-संगठनले गरेका आन्दोलनबारे काठमाडौँबाट निक्लने एक दैनिकमा प्रकाशित केही समाचार (कान्तिपुर

शिक्षक संगठनले दबाब दिएका कारण पाल्पा, गुल्मी र मोरङ लगायत केही जिल्लामा समुदायमा हस्तान्तरण भइसकेका केही विद्यालयले उनीहरूको व्यवस्थापन पुन: जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा फिर्ता गर्नका लागि निवेदन समेत दिएका थिए (घिमिरे २०६४)।

शिक्षा ऐन सातौँ संशोधन मार्फत विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने कार्यक्रम शुरू भएको करिब २० वर्षपछि पनि शिक्षक र तिनका संघ-संगठन विद्यालय शिक्षा समुदायमा लैजाने नीतिप्रति सकारात्मक देखिँदैनन्। उदाहरणका लागि परियोजना समाप्त भएको एक दशकपछि (असोज-कात्तिक २०७६ मा) यस अनुसन्धाताले सामुदायिक विद्यालय सहयोग परियोजनाको विषयमा काभ्रेपलाञ्चोक, बर्दिया, चितवन, विराटनगरमा अवस्थित (पूर्व) प्रअ तथा शिक्षक संघ-संगठन आबद्ध पदाधिकारी (जो यस परियोजना सञ्चालनको समयमा विद्यालयमा शिक्षक थिए) सँग गरेका छलफलले यसलाई थप पुष्टि गर्छ। काभ्रेपलाञ्चोकस्थित एक विद्यालयका पूर्वप्रअले "तत्कालीन जिशिका [जिल्ला शिक्षा कार्यालय] र परियोजनामा आबद्ध व्यक्तिले अनुरोध गर्दा पनि 'परियोजना' लाई विद्यालयमा पस्न नदिएको" बताएका थिए। परियोजनाको ध्येय शिक्षामा "निजीकरण" लाई बढवा दिँदै र विद्यालय शिक्षामा राज्यको लगानी निरुत्साहित गर्ने भएकाले विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने कार्यक्रम सार्वजनिक हितमा नभएको उनको जिकिर थियो। बर्दियामा भएको छलफलका सहभागीले सो परियोजना दाताद्वारा निर्देशित भएकाले शिक्षक संघ-संगठनले यस्तो परियोजनाको विरोध गर्नु स्वाभाविक भएको बताए। चितवनमा भएको एक छलफलका सहभागी (पूर्व महासचिव, नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठन) ले विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने परियोजना "शिक्षक संघ-संगठनले सहयोग नगर्दा असफल भएको" बताएका थिए।[१३] नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (एमाले) का नेता तथा तत्कालीन शिक्षामन्त्री प्रदीप नेपालले विश्व बैंकको सहयोगमा विद्यालयलाई समुदायमा फिर्ता गर्न खेलेको भूमिकाकै कारण आफूहरूले "उनको राजनीति सकिदिएको" विराटनगरका शिक्षक संगठनका एक नेताले कुराकानी क्रममा बताएका थिए (मार्टिन चौतारी २०७६)।[१४] त्यति

२०६४क, २०६४ख, २०६४ग, २०६४घ) हेर्न सकिन्छ। त्यस्तै, आन्दोलनको क्रममा कास्कीको लुम्लेस्थित ज्ञानोदय प्राविको व्यवस्थापन समुदायमा हस्तान्तरणका लागि अनुरोध गर्न जिल्ला शिक्षा कार्यालय गएका शिक्षक तथा अभिभावकलाई शिक्षक संघ-संगठनका जिल्ला नेताले धम्की दिएका थिए (घिमिरे २०६४)।

[१३] काभ्रेपलाञ्चोकमा रमेश पौडेल, चितवनमा रमाकान्त सापकोटा र विराटनगरमा धर्मानन्द खरेलसँग २०७६ को असोज तेस्रो हप्ता र कात्तिक पहिलो हप्तामा कुराकानी गरिएको थियो।

[१४] प्रदीप नेपालले पनि शिक्षक र तिनका पेसागत संघ-संगठनको असहयोगले पहिलो संविधानसभाको निर्वाचन (वि.सं. २०६४) मा आफू पराजित भएको आफ्नो एक संस्मरणमा उल्लेख गरेका छन् (नेपाल २०६५)।

बेला सबै दल निकट शिक्षक संघ-संगठनले संस्थागत रूपमा नै यो परियोजनाको विरोध गरेका थिए (नेशिसं २०७४) ।

शिक्षक संघ-संगठनको विरोधका कारण विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने परियोजनाले आशातीत सफलता नपाएको विषयलाई स्वयं विश्व बैंकले पनि आफ्नो एक प्रतिवेदनमा स्वीकार गरेको छ । विश्व बैंकले सन् २००६ को अन्तसम्म (परियोजना अवधि सन् २००२–२००८) शिक्षक संघ-संगठनको विरोध र हिंसात्मक राजनीतिले गर्दा परियोजना सञ्चालनमा समस्या भएको बताएको छ । परियोजना अवधि भरमा १,५०० विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने योजना भए पनि परियोजना सकिन करिब वर्षदिन बाँकी रहँदा जम्मा १५० (१०%) जति विद्यालयमात्र समुदायमा हस्तान्तरण भएको उक्त प्रतिवेदनमा जनाइएको छ (द वर्ल्ड बैंक सन् २००९) । साथै, शिक्षक संघ-संगठनको विरोध झेल्नुपर्ने भयले सरकारले ऐन संशोधन गरे पनि यसको कार्यान्वयनमा रुचि नराख्दा परियोजना अगाडि बढ्न नसकेको दाबी समेत यसै प्रतिवेदनले गरेको छ । विश्व बैंकले सार्वजनिक गरेको परियोजना मूल्यांकन प्रतिवेदनमा समेत परियोजना शुरू गर्दा परियोजना सञ्चालन गर्ने प्रक्रियामा "शिक्षक युनियन" बाट हुनसक्ने अवरोध र राजनीतिक परिस्थितिबारे सही आकलन गर्न नसकेको भन्दै परियोजनाले आशातीत सफलता नपाउनुमा शिक्षकको विरोधलाई मुख्य कारण मानेको छ । साथै, मूल्यांकन प्रतिवेदनमा उक्त परियोजनाको समग्र "बैंक पर्फर्मेन्स" लाई "अनस्याटिस्फेक्टरी" र परियोजनाको शुरूआती अवस्थालाई "हाइली अनस्याटिस्फेक्टरी" मानेको छ (द वर्ल्ड बैंक सन् २०१०) ।

शिक्षा ऐन संशोधनमा पेसागत संघ-संगठन

शिक्षा (सातौँ संशोधन) ऐन, २०५८ पारित भए लगत्तै शिक्षक संघ-संगठनका पदाधिकारीले संशोधित ऐनका "अधिकांश दफाहरू प्रतिगामी भएकाले" यी दफा खारेज गर्न माग गरेका थिए (अन्नपूर्ण पोष्ट २०६० : ४) ।[१५] यस तथ्यले शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधन लगत्तै आठौँ संशोधनको बहस शुरू भइसकेको देखाउँछ । यद्यपि, सातौँ संशोधन भएको करिब १५ वर्षपछि २०७३ सालमा मात्र शिक्षा ऐनको आठौँ संशोधन भयो । तर आश्चर्यजनक रूपमा आठौँ संशोधन भएको १६ महिना नपुग्दै पुन: यस ऐनको नवौँ संशोधन समेत हुन

[१५] नेपाल शिक्षक संघ, सूचना, सञ्चार, प्रकाशन विभागबाट वार्षिक रूपमा प्रकाशन हुने *शिक्षक आवाज* (२०७४) मा "नेपाली शिक्षकहरूको पेसागत आन्दोलनलाई एकीकृत र वैधानिक रूपबाट अघि बढाउन २०५७ सालमा शिक्षा ऐनमा नेपाल शिक्षक युनियनको प्रबन्ध गर्न राज्यलाई बाध्य पारियो" भनिएको छ । शिक्षा सातौँ संशोधनमा "सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकहरूको पेसागत हकहितका सम्बन्धमा कार्य गर्न एक शिक्षक युनियन रहनेछ" र यस्तो युनियन "केन्द्रीय तथा जिल्ला स्तरमा गठन गर्न सकिनेछ" भन्ने प्रावधान रहेको थियो (नेपाल कानून आयोग २०५८) ।

पुग्यो । उल्लेखनीय के छ भने शिक्षा ऐनका यी दुवै संशोधन नेपालको संविधान २०७२ जारी भएपछि गरिएका थिए । र, नेपालको संविधान २०७२ को अनुसूची ८ मा विद्यालय शिक्षालाई स्थानीय सरकारको क्षेत्राधिकारभित्र पारिएको छ ।

पछिल्लो दशकमा "अस्थायी शिक्षक" को व्यवस्थापन विद्यालय शिक्षामा देखिएको प्रमुख समस्यामध्ये एक थियो । यो पक्षलाई राजनीतिकर्मी, शिक्षाविद्, शिक्षक संघ-संगठन, शिक्षा मन्त्रालयका अधिकारी र शिक्षामा सरोकार राख्ने सबैले स्वीकार गरेको देखिन्छ । तर "अस्थायी शिक्षक" को स्थायी व्यवस्थापन कसरी गर्ने भन्नेमा सबैमा एक प्रकारको अलमल थियो । यसो हुनुका केही जायज कारण थिए । पहिलो, २०७२ सालसम्म आइपुग्दा सामुदायिक विद्यालयमा पढाउने अस्थायी शिक्षकको संख्या करिब २६ हजार पुगिसकेको थियो । तीमध्ये करिब आधाजति शिक्षकले त अस्थायी रूपमा शिक्षण गरेको एक दशकभन्दा पनि बढी भइसकेको थियो (राजेन्द्र दाहाल २०७४) । दोस्रो, यो परिस्थितिको निर्माण राज्य स्वंयले गरेको थियो अर्थात् शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधनपछि नियमित खुल्नु पर्ने शिक्षा सेवा आयोग विभिन्न कारणले नियमित रूपमा खुल्न सकेको थिएन ।[१६] यसले अस्थायी शिक्षकको समस्यालाई थप जटिल बनाएको थियो (लम्साल २०७४) । तेस्रो, विशेष गरी २०५५ सालपछि मावि स्वीकृत भएका ग्रामीण भेगका अधिकांश विद्यालयमा मावि तह अस्थायी शिक्षकले धानेका थिए (पराजुली, उप्रेती र गुरुङ २०७६) । उनीहरूको असहयोगले विद्यालय सञ्चालनमा कठिनाइ उत्पन्न हुनसक्थ्यो । र चौथो, पछिल्ला दशकमा अस्थायी शिक्षक व्यवस्थापनको विषय शिक्षा मन्त्रालयको प्रशासनिक विषयमा मात्र सीमित नभई राजनीतिक दलको समेत मुद्दा बनिसकेको थियो । र, यो समस्यालाई राजनीतिक मुद्दाको रूपमा रूपान्तरण गर्न शिक्षक र तिनका पेसागत संघ-संगठन सफल भइसकेका थिए ।[१७]

[१६] शिक्षक छनोट समितिले २०५२ सालमा लिएको लिखित परीक्षाको नतिजा २०६० सालमा निकाल्यो । शिक्षक सेवा आयोगले मंसिर १५, २०६१ मा विज्ञापन खोल्यो । माघ २५, २०५८ सम्म कार्यरत मध्येका आधा शिक्षकलाई मात्र स्थायी गर्ने गरी मंसिर १५, २०६१ मा भएको विज्ञापनको परीक्षा शिक्षक सेवा आयोगले असार २०६२ मा लियो । माघ १७, २०६२ मा तत्कालीन राजा ज्ञानेन्द्रको प्रत्यक्ष शासन कालमा सरकारले अस्थायी शिक्षक मात्र उम्मेदवार हुन पाउने गरी एक पटकका लागि विज्ञापन खोल्यो । माघ २५, २०५८ अघिका अस्थायी मध्ये ५० प्रतिशत शिक्षकलाई स्थायी गर्न मंसिर २०६१ मा लिइएको परीक्षाको नतिजा २०६३ सालमा आयो । उक्त नतिजाबाट कति संख्यामा अस्थायी शिक्षक स्थायी भए भन्ने तथ्यांक शिक्षक सेवा आयोगले अहिलेसम्म सार्वजनिक गरेको छैन (देवकोटा २०७५) ।

[१७] यो अनुच्छेद अस्थायी शिक्षक केन्द्रीय आन्दोलन समितिका पूर्वअध्यक्ष निरेन्द्र कुँवरसँग मंसिर तेस्रो हप्ता, २०७६ मा गरिएको कुराकानीमा आधारित छ ।

शिक्षा ऐन आठौँ र नवौँ संशोधन मूलत: "अस्थायी शिक्षकको व्यवस्थापन" मा केन्द्रित थियो ।[१८] "शिक्षकमैत्री" मानिएका शिक्षा ऐनको आठौँ र नवौँ संशोधन कसरी सम्भव भयो ? यी ऐनको संशोधन प्रक्रियामा शिक्षक संघ-संगठनको भूमिकाबारे अध्ययन नगरी विद्यालय शिक्षाको समग्र सञ्चालन प्रक्रियालाई बुझ्न कठिन छ ।[१९] साथै, शिक्षा ऐनको आठौँ संशोधन (२०७३) र यो संशोधन कार्यान्वयनमा नै नआई शिक्षा ऐनको नवौँ संशोधन (२०७४) किन भयो भन्नेबारे संक्षिप्त चर्चा यसपछि गरिएको छ ।

शिक्षा (आठौँ संशोधन) ऐन, २०७३

अस्थायी शिक्षकको एक समूहले २०५५ सालमा "अस्थायी शिक्षक आन्दोलन केन्द्रीय समिति" गठन गरी पेसागत हकहितका लागि भनेर आन्दोलन शुरू गरे (क्षेत्री २०७३) ।[२०] विभिन्न चरणमा अस्थायी शिक्षकले गरेका आन्दोलनलाई सम्बोधन गर्न मंसिर १७, २०६१ मा शिक्षा मन्त्रालयको मन्त्री स्तरीय निर्णयले शिक्षा मन्त्रालयका तत्कालीन सहसचिव महेश्वर शर्माको संयोजकत्वमा अस्थायी शिक्षकको समस्या समाधानका लागि सुझाव दिन एक समिति गठन गऱ्यो । यो समितिले "साउन २१, २०६१ सम्मका अस्थायी शिक्षकलाई आन्तरिक प्रतिस्पर्धा गराउने र स्थायी हुनेहरूका लागि सम्पूर्ण अस्थायी सेवा अवधि गणना गर्ने साथै परीक्षामा असफल हुनेहरूका निम्ति औषधी उपचारको सुविधा सहित उपदान दिने व्यवस्था गर्ने" सुझाव तत्कालीन शिक्षामन्त्री विमलेन्द्र निधिलाई दियो । तर मन्त्रालयले यो सुझावलाई कार्यान्वयनमा लगेन (क्षेत्री २०७३) । मन्त्रालयले अस्थायी शिक्षकसँग गरेको सम्झौता कार्यान्वयन नगरेको भनी पुन: अस्थायी शिक्षकले आन्दोलन चर्काए । आन्दोलन चर्कंदै गएपछि मंसिर ८, २०६३ मा आठ राजनीतिक दलका प्रतिनिधिको रोहवरमा तत्कालीन शिक्षामन्त्री र अस्थायी शिक्षकबीच वार्ता भयो । यो

[१८] पुस १४, २०६३ मा संशोधन भएको *शिक्षा ऐन, २०२८* मा अस्थायी, लियन, परियोजना र विस्थापित शिक्षकलाई अस्थायी शिक्षक सरह मानी परिभाषित गरेको थियो । मंसिर ८, २०६३ को सहमतिलाई कार्यान्वयन गर्न संसद्ले वैशाख १०, २०६३ सम्म कार्यरत अस्थायी, लियन, परियोजना र विस्थापित शिक्षक समेतले भाग लिन पाउने गरी तोकिए बमोजिम छुट्टै प्रतियोगिता गर्ने र अस्थायी शिक्षकको हकमा उमेरको हद नलाग्ने तथा यो प्रतियोगिताबाट स्थायी हुन नसकेका मध्ये पाँच वर्षभन्दा बढी अस्थायी सेवा अवधि हुने शिक्षकलाई नेपाल सरकारले तोके बमोजिमको सुविधा दिनसक्ने विधेयक पारित गऱ्यो ।

[१९] नेपाल शिक्षक महासंघका महासचिव तिलक कुँवरले शिक्षा ऐनको आठौँ संशोधनलाई "शिक्षकमैत्री संशोधन" भनेका छन् (कुँवर २०७३) ।

[२०] नेपालमा अस्थायी शिक्षकको समस्या २०३० सालदेखि नै देखिँदै आएको छ । तर यो लेखले २०४६ सालपछिको अवस्थालाई मात्र समेट्छ ।

वार्तामा "वैशाख १०, २०६३ सम्म नियुक्ति पाई कार्यरत अस्थायी, लियन, परियोजना र विस्थापित शिक्षकहरूले अस्थायी शिक्षकहरूको रिक्त दरवन्दीमा प्रतियोगिता गर्ने र अस्थायी सेवा अवधि गणनाको प्रक्रिया शुरू गर्ने सहमति" भयो ।[२१]

विशेष गरी २०६२–२०६३ सालको राजनीतिक परिवर्तनपछि तत्कालीन नेपाली काँग्रेस (नेकाँ) समर्थित नेपाल शिक्षक संघ र नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (एमाले) समर्थित नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठनले पनि शिक्षा ऐनमा संशोधन गरी "अस्थायी शिक्षक" लाई आन्तरिक प्रतिस्पर्धाका आधारमा स्थायी गर्नुपर्ने विषयलाई मुद्दा बनाए । यसअघि अस्थायी शिक्षकको मागबारे खासै गम्भीर/चिन्तित नदेखिएका नेकाँ र नेकपा (एमाले) सँग निकट यी संघ-संगठनलाई यो परिस्थितिमा भने अस्थायी शिक्षकको माग उठाउनैपर्ने "राजनीतिक बाध्यता" समेत आइपऱ्यो ।[२२] यदि यसो नगरेको खण्डमा नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी-माओवादी समर्थित अखिल नेपाल शिक्षक संघले अस्थायी शिक्षकको मागलाई प्रमुख मुद्दा बनाउने थियो जसले अस्थायी शिक्षकको समुदाय "माओवादीकरण" हुनसक्ने थियो । यसै बेला (२०६० साल) मा नेपाल शिक्षक संघ, नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठन, नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक परिषद् सहित अन्य पाँच ओटा संस्था मिलेर छाता संस्थाका रूपमा "नेपाल शिक्षक युनियन" गठन गरे । त्यसै गरी, २०६३ सालमा नेपाल शिक्षक युनियनले समेट्न नसकेका शिक्षकका अन्य संघ-संस्था समेटेर माओवादी समर्थित अखिल नेपाल शिक्षक संघको अगुवाइमा "शैक्षिक गणतान्त्रिक मञ्च" को गठन भयो । २०६३ सालपछि शिक्षकका छाता संस्था मानिएका—नेपाल शिक्षक युनियन र शैक्षिक गणतान्त्रिक मञ्च—ले शिक्षा ऐन संशोधन गरी आन्तरिक प्रतिस्पर्धाका आधारमा अस्थायी शिक्षकलाई स्थायी गर्नुपर्ने, आन्तरिक प्रतिस्पर्धामा भाग लिन अस्थायी शिक्षकको हकमा उमेरको हद नलाग्ने र उपरोक्त प्रतिस्पर्धामा उत्तीर्ण हुन नसक्नेका लागि औषधी उपचारको सुविधा सहित उपदान दिनुपर्ने माग राखी आन्दोलन अगाडि बढाए ।

नेपाल शिक्षक युनियन, शैक्षिक गणतान्त्रिक मञ्च र अस्थायी शिक्षक केन्द्रीय आन्दोलन समितिले गरेका चरणबद्ध आन्दोलनका मागलाई सम्बोधन गर्न कात्तिक ११, २०६६ मा शिक्षामन्त्री रामचन्द्र कुशवाहा, संसदीय व्यवस्था तथा संस्कृति मन्त्री मिनेन्द्र रिजाल र शान्ति तथा पुनर्निर्माण मन्त्री रकम चेम्जोङ सदस्य रहेको समिति र शिक्षाका पेसागत संस्थाहरू—नेपाल शिक्षक युनियन, शैक्षिक गणतान्त्रिक मञ्च, लोकतान्त्रिक

[२१] हेर्नुहोस्, www.edukhabar.com/news/1788; माघ १२, २०७६ मा हेरिएको ।

[२२] अस्थायी शिक्षक आन्दोलन केन्द्रीय समितिका तत्कालीन अध्यक्ष निरेन्द्र कुँवरसँग मंसिर तेस्रो हप्ता, २०७६ मा गरिएको कुराकानी ।

शिक्षक युनियन र मधेशी शिक्षक फोरमका प्रतिनिधि—बीच १२ बुँदे सहमति भयो ।[२३] ऐन संशोधन गरी आन्तरिक प्रतिस्पर्धाबाट अस्थायी शिक्षक स्थायी गर्ने, ऐनको संशोधन विधेयक माघ मसान्त २०६६ सम्ममा पेस गर्ने र सो प्रतिस्पर्धामा उत्तीर्ण हुन नसकेका शिक्षकलाई स्थायी शिक्षकले पाउने सरह "उपदान दिने" जस्ता पुरानै सम्झौतालाई यस सहमतिमा पुन: निरन्तरता दिइयो । साथै, विद्यालयमा कर्मचारीको व्यवस्थापन, शिक्षकको समयबद्ध पदोन्नति र सरकारले शिक्षकको बीमा गर्ने लगायत विषयमा समेत त्यति बेला सहमति भयो ।[२४] कात्तिक ११, २०६६ को सहमति सरकारले कार्यान्वयन नगरेपछि शिक्षकले पुन: आन्दोलन चर्काए । शिक्षकका प्रतिनिधि संस्थाहरूले २०६८ देखि २०७२ सालसम्म गरेका आन्दोलन/संघर्षबारे नेपाल शिक्षक महासंघका महासचिव तिलक कुँवर लेख्छन् :

> सरकारले यति सम्झौता गरिसकेपछि अब त परीक्षा होला भनेर अस्थायी शिक्षक साथीहरू परीक्षाको तयारीमा जुट्नुभयो । तर, दुर्भाग्य, फेरि पनि परीक्षा भएन । अनि २०६८ सालमा पुन: अर्को आन्दोलन शुरू गर्‍यौं; अलिक फरक खालको । छापामार शैलीको त्यो आन्दोलनमा शिक्षामन्त्रीलाई कार्यकक्षमा बन्दी बनाएर ठूलो जोखिम मोलेका थियौं । यस्तो दबाबपछि चैत २, २०६८ मा सरकारले हामीसँग ३५ बुँदे सम्झौता गर्‍यो । त्यो सम्झौतामा प्रस्ट लेखिएको थियो "अहिलेसम्म अस्थायी रहेका शिक्षकको हकमा आन्तरिक प्रतिस्पर्धा गराइने छ । आन्तरिक प्रतिस्पर्धामा अनुत्तीर्ण शिक्षकहरूलाई सेवा अवधि गणना गरी ... उपदान दिइने छ" । यति मात्र होइन, ऐन तथा नियमावलीमा प्रबन्ध भए अनुसार स्थायी शिक्षकले पाए सरहको औषधी उपचार खर्च [समेत दिइने छ] । त्यसपछि पनि परीक्षा हुन्छ भनेर पर्खेर बस्यौं । सरकारले त्यसका लागि ऐन परिवर्तन गर्ने कुरा गर्‍यो । हामी शिक्षा ऐन आठौंको संशोधनमा केन्द्रित भयौं । २०७१–२०७२ सालमा शिक्षक महासंघको व्यानरमा देशव्यापी आन्दोलन गर्‍यौं । आन्दोलनको एजेन्डा एउटै थियो—विगतको सहमति अनुसार शिक्षा ऐन आठौं संशोधन गरियोस् । (कुँवर २०७४ : ३८–३९)

[२३] कात्तिक ११, २०६६ मा सरकार र शिक्षकका विभिन्न संघ-संस्थाबीच भएका सहमतिका बुँदाका लागि हेर्नुहोस्, नेशिसं (२०७४ : ११६–१२०) ।

[२४] वि.सं. २०६५ मा गठित शिक्षा मन्त्रालयका सहसचिव जनार्दन नेपाल संयोजक रहेको समिति र वि.सं. २०६६ मा उनकै संयोजकत्वमा गठित अर्को समितिले बुझाएको प्रतिवेदनले समेत "अस्थायी शिक्षकको सेवा अवधि गणना गर्ने र परीक्षामा असफल हुनेका निम्ति औषधी उपचारको सुविधा सहित उपदान दिने" विषयलाई उठाएको थियो ।

विभिन्न १८ ओटा शिक्षकका पेसागत संघ-संस्था मिलाएर फागुन २०७१ मा शिक्षकको छाता संस्थाको रूपमा नेपाल शिक्षक महासंघको स्थापना भयो ।[२५] विद्यालय सम्बद्ध शिक्षक तथा कर्मचारीको छाता संगठनको रूपमा महासंघ गठन भएपछि भने शिक्षकका पेसागत मागलाई चैत २०७१ पछि महासंघले अगाडि बढाएको देखिन्छ । नेपाल शिक्षक महासंघका महासचिव तिलक कुँवरले भनेजस्तै २०७१–२०७२ सालमा शिक्षक महासंघले गरेको देशव्यापी आन्दोलनले शिक्षा ऐनको आठौँ संशोधनका लागि निर्णायक भूमिका खेलेको थियो ।[२६] महासंघले दाबी गरे अनुसार उक्त ऐन संशोधनमा संशोधित भएका ३७ बुँदामध्ये २७ शिक्षकका पक्षमा रहेका थिए (कुँवर २०७५) ।[२७]

आठौँ संशोधनमा अस्थायी शिक्षकलाई सुविधा सहितको अवकाश (गोल्डेन ह्याण्डशेक) रोज्ने कि आन्तरिक प्रतिस्पर्धामा भाग लिने भन्ने विकल्प दिइएको थियो । संशोधित ऐनको प्रावधान अनुसार परीक्षामा भाग लिएका शिक्षकले परीक्षामा पास हुन नसकेमा पनि "गोल्डेन ह्याण्डशेक" अन्तर्गतको सुविधा पाउने थिएनन् (लम्साल २०७४) । साथै, शिक्षा ऐन आठौँ संशोधनले ४९ प्रतिशत आन्तरिक र ५१ प्रतिशत खुला प्रतिस्पर्धाबाट शिक्षक छनोट गर्ने प्रावधान समेत तय गऱ्यो । अस्थायी शिक्षक व्यवस्थापनको हकमा आठौँ संशोधनमा भएको उक्त प्रावधानलाई शिक्षक महासंघ लगायत शिक्षामा सरोकार

[२५] शिक्षक संघ-संगठन भित्र विद्यालय तहका सबै शिक्षक तथा कर्मचारीको छाता संगठनको रूपमा नेपाल शिक्षक महासंघ गठन गर्ने छलफल वि.सं. २०५० को दशकको मध्यदेखि नै चल्न थालेको हो । यद्यपि माघ २६, २०७१ मा नेपाल शिक्षक युनियनको काठमाडौँमा भएको महाधिवेशनले नेपाल शिक्षक युनियन र नेपाल शैक्षिक गणतान्त्रिक मञ्चबीच एकता गरी महासंघ बनाउने निर्णय गरेको थियो । सोही अधिवेशनले महासंघको नेतृत्व चयनको मापदण्ड तय गर्न नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठनका तत्कालीन अध्यक्ष बाबुराम थापाको संयोजकत्वमा विद्यालय सम्बद्ध १८ ओटा संगठनका अध्यक्ष रहेको अध्यक्ष मण्डल बनाएको थियो ।

[२६] नेपाल शिक्षक महासंघको नेतृत्वमा चैत २०७१ बाट शुरू भएको आन्दोलन भदौ २५, २०७२ मा सरकारसँग तीन बुँदे सहमति गरेर टुंगिएको थियो । त्यस मध्येको "शिक्षकहरूसँग विगतमा भएका सहमति कार्यान्वयनमा ल्याउन शिक्षा ऐनमा संशोधन गर्ने" भन्ने बुँदा महत्त्वपूर्ण थियो ।

[२७] विभिन्न राजनीतिक दल आबद्ध शिक्षक संघ-संगठन शिक्षा ऐनको आठौँ संशोधन आफ्नै पहलमा भएको भन्दै जस लिन अघि सरेका देखिन्छन् । उदाहरणका लागि एकीकृत अखिल नेपाल शिक्षक संगठनले आफ्नो एक प्रतिवेदनमा भनेको छ, "हामीले हाम्रो पार्टीको शिक्षा विभाग, संगठनको प्रयाक्सन इन्चार्ज, शिक्षासँग सम्बद्ध पार्टीका वरिष्ठ नेताहरू र सिंगो संगठनबीच बुझाइमा एकरूपता ल्याई *शिक्षा ऐन, २०२८* आठौँ संशोधनको ११ (च) लाई हाम्रो पहलकदमीमा देखिनेगरी संशोधन गर्न, गराउन सफल भयौँ" (एअनेशिसं २०७५ : १३४) । यस बाहेक शिक्षकहरूका सम्बन्धमा अन्य धेरै थरि उपलब्धिहरू प्राप्त गर्नमा पनि आफ्नो संगठनको भूमिका रहेको दाबी प्रतिवेदनमा छ ।

राख्ने धेरैले सकारात्मक मानेका थिए (रामजी दाहाल २०७४; वाग्ले २०७४; अधिकारी २०७३; कुँवर २०७४)।

शिक्षा ऐनमा आठौँ संशोधन भयो तर संशोधित ऐन कार्यान्वयन गर्न आवश्यक पर्ने शिक्षा नियमावलीको संशोधन गर्न भने तत्कालीन शिक्षा मन्त्रालयको नेतृत्व (शिक्षामन्त्री धनिराम पौडेल) पूरै असफल देखियो (रामजी दाहाल २०७३)। उता शिक्षा सेवा आयोगले संशोधित शिक्षा ऐनमा टेकेर चैत तेस्रो हप्ता, २०७३ मा अस्थायी शिक्षकको व्यवस्थापनको निम्ति आन्तरिक प्रतियोगिता (असार २४, २०७४ मिति तोकेर) एवं सुविधा सहितको अवकाशका लागि आवेदन खुलायो। करिब १२ हजार अस्थायी शिक्षकले सुविधा सहितको अवकाशका लागि निवेदन समेत दिए। तर भदौ पहिलो हप्ता २०७४ मा अस्थायी शिक्षकहरूको आन्तरिक प्रतिस्पर्धाका लागि तोकिएको परीक्षा भने एकाएक अनिश्चित बन्न पुग्यो। प्रधानमन्त्री तथा मन्त्रिपरिषद्को कार्यालयले भदौ ५, २०७४ मा "अविरल वर्षा" लाई कारण देखाउँदै शिक्षा मन्त्रालय मार्फत शिक्षा सेवा आयोगलाई भदौ १०, २०७४ को पूर्वनिर्धारित परीक्षा असोज ८, २०७४ सम्मका लागि सार्न निर्देशन दियो। यद्यपि पछि त्यसलाई पनि अनिश्चित कालका लागि स्थगित गरियो।[२८] "अविरल वर्षा" का कारणले अस्थायी शिक्षकको परीक्षा सारिएको भनी बाहिर प्रचार गरिए पनि खासमा अस्थायी शिक्षकको अनुरोधमा तत्कालीन प्रधानमन्त्री शेरबहादुर देउवाको निर्देशनमा सो परीक्षा स्थगित भएको थियो (रामजी दाहाल २०७४)।[२९] शिक्षा ऐन आठौँ संशोधन मार्फत सल्टिने आशा गरिएको अस्थायी शिक्षकको व्यवस्थापनलाई तत्कालीन सरकारले किन अगाडि बढाउन चाहेन ? र, अनपेक्षित रूपमा शिक्षा ऐनको नवौँ संशोधनतर्फ सरकार किन अघि बढ्यो भन्नेबारे यस पछिको उप खण्डमा चर्चा गरिएको छ।

शिक्षा (नवौँ संशोधन) ऐन, २०७४

संशोधित ऐन अनुसार आन्तरिक परीक्षा रोजेर पास हुन नसक्ने शिक्षक खाली हात घर जानुपर्ने भएकाले शिक्षक महासंघ भित्रका केही घटक (विशेष गरी नेपाल शिक्षक संघ) ले

[२८] स्थगित हुनुअघि यो परीक्षाको मिति तोक्ने र सार्ने कार्य पटक-पटक भएको देखिन्छ। शुरूमा परीक्षा असार २४, २०७४ मा गर्ने भनिए पनि शिक्षा सेवा आयोगद्वारा असार ५, २०७४ मा सूचना दिएर असार २४ मा तोकिएको परीक्षा भदौ ३, २०७४ मा सारियो। साउन ३१, २०७४ मा भदौ ३, २०७४ का लागि तोकिएको परीक्षा पुन: भदौ १०, २०७४ मा सारियो। अन्तमा सो परीक्षा मिति असोज ८, २०७४ पुऱ्याइएकोमा भदौ ६, २०७४ मा प्रधानमन्त्री कार्यालयको पत्रलाई आधार बनाउँदै परीक्षालाई अनिश्चित समयका लागि स्थगित गरियो (रामजी दाहाल २०७४)।

[२९] भदौ ५, २०७४ मा मन्त्रिपरिषद् बैठकबाट बाहिरिँदै गर्दा प्रधानमन्त्री शेरबहादुर देउवाले "अस्थायी शिक्षकले परीक्षा सार्नुपर्ने भनेका छन्, सार्ने व्यवस्था गर्नु" भनी मुख्यसचिव राजेन्द्र क्षेत्रीलाई निर्देशन दिएको रामजी दाहाल (२०७४ : २८) ले एक रिपोर्टमा उल्लेख गरेका छन्।

उक्त व्यवस्था अन्यायपूर्ण भएको ठहर गर्दै आएका थिए । शिक्षा ऐन आठौँ संशोधनलाई बुझ्नेबारे अस्थायी शिक्षकबीच पनि प्रशस्तै मत भिन्नता थियो । केही अस्थायी शिक्षक सुविधा सहितको अवकाश लिन तयार देखिए पनि बहुसंख्यक, जो आन्तरिक प्रतिस्पर्धामा सहभागी हुन चाहन्थे, भने परीक्षामा असफल भए पनि आफ्नो विगतको योगदानलाई कदर गर्दै सुविधा सहितको उपदान दिनुपर्ने मान्यता राख्दथे ।[३०] त्यसमाथि शिक्षा ऐन आठौँ संशोधनप्रति असन्तुष्ट यो समूहले चैत २, २०६८ मा शिक्षा मन्त्रालय र शिक्षकका प्रतिनिधिबीच भएको सहमतिलाई पनि समाते । त्यस बेला "आन्तरिक प्रतिस्पर्धामा अनुत्तीर्ण अस्थायी शिक्षकहरूलाई स्थायी सरह औषधोपचार खर्च उपदान दिने भन्ने सहमति भएको तर अहिले आन्तरिक प्रतिस्पर्धामा जाने कि उपदान लिने ? भनेर त्यति बेलाको सम्झौता विपरीत ऐन संशोधन गरिएको" उनीहरूको गुनासो थियो । त्यसैले आठौँ संशोधनमा रहेको उक्त प्रावधानलाई परिवर्तन गर्नुपर्ने उनीहरूले माग गरे (बीसी २०७३ : ३३) ।[३१]

पारित शिक्षा ऐन आठौँ संशोधनले कार्यरत अस्थायी शिक्षकलाई पदमुक्त हुने परिस्थिति सिर्जना गरेको भन्दै चार बुँदे माग राखेर असार १५, २०७३ बाट "अस्थायी शिक्षक आन्दोलन केन्द्रीय समिति" ले आन्दोलन अघि बढायो (अन्नपूर्ण पोस्ट् २०७३) ।[३२] साथै, असार २, २०७४ बाट उनीहरूले काठमाडौँ, भद्रकालीमा आमरण अनशन समेत शुरू गरे । यसै क्रममा तत्कालीन उपप्रधान तथा शिक्षामन्त्री गोपालमान श्रेष्ठको रोहबरमा आन्दोलनरत अस्थायी शिक्षक, नेपाल शिक्षक महासंघ, शिक्षा मन्त्रालयबाट गठित वार्ता टोलीबीच असार ९, २०७४ मा चार बुँदे सहमति भयो ।[३३] सहमतिको पहिलो बुँदामा "सबै अस्थायी शिक्षकलाई आन्तरिक परीक्षामा सहभागी हुन मौका प्रदान गरी परीक्षामा सफल

[३०] अस्थायी शिक्षक आन्दोलन समितिका तत्कालीन अध्यक्ष निरेन्द्र कुँवरसँग कात्तिक पहिलो हप्ता, २०७६ मा गरिएको कुराकानी ।

[३१] चैत २, २०६८ मा शिक्षामन्त्री सहित प्रमुख दलका नेता तथा संसदीय दलका प्रमुख सचेतक देव गुरुङ, लक्ष्मण घिमिरे, भीम आचार्य, मिनेन्द्र रिजाल र अग्नि सापकोटाको उपस्थितिमा शिक्षा मन्त्रालयको तर्फबाट जनार्दन नेपाल र नेपाल शिक्षक युनियन, नेपाल शैक्षिक गणतान्त्रिक मञ्च, संयुक्त शैक्षिक आन्दोलन राष्ट्रिय समितिको तर्फबाट चुन्नीशरण यादव, उपेन्द्र यादव, बाबुराम थापा र लालबहादुर बीसीले हस्ताक्षर गरेका थिए (नेशिसं २०७४ : १२१–१२५) ।

[३२] अस्थायी शिक्षक आन्दोलन केन्द्रीय समितिले राखेका चार बुँदे माग यसप्रकार छन् : १) सम्पूर्ण अस्थायी शिक्षकलाई प्रक्रिया पुऱ्याई स्थायी गरिनुपर्ने, २) शतप्रतिशत अस्थायी सेवा अवधिमा गणना गरिनुपर्ने, ३) अवकाश प्राप्त अस्थायी शिक्षकलाई स्थायी शिक्षक सरहको औषधी उपचार र उपदान उपलब्ध गराउनुपर्ने, र ४) स्वेच्छिक अवकाश लिन चाहने अस्थायी शिक्षकलाई स्थायी शिक्षक सरह सेवा सुविधा प्रदान गरिनुपर्ने (अन्नपूर्ण पोस्ट् २०७३) ।

[३३] शिक्षामन्त्री गोपालमान श्रेष्ठको उपस्थितिमा आन्दोलनरत अस्थायी शिक्षक, नेपाल शिक्षक महासंघ र शिक्षा मन्त्रालयबीच यो चार बुँदे सम्झौता भएको थियो ।

हुन नसकेका शिक्षकको हकमा शिक्षा ऐन आठौँ संशोधनले गरेको व्यवस्था अनुसारको सुविधाका अतिरिक्त औषधी उपचार खर्च समेतको व्यवस्था गर्न शिक्षा ऐनमा संशोधनको प्रक्रिया तत्काल अगाडि बढाउने" भनियो ।[३४]

अस्थायी शिक्षकसँग भएको यसै सहमतिलाई टेकेर भदौ १२, २०७४ मा तत्कालीन उपप्रधानमन्त्री तथा शिक्षामन्त्री गोपालमान श्रेष्ठले शिक्षा ऐनको नवौँ संशोधन विधेयक संसद्मा दर्ता गराए । नवौँ संशोधनमा अस्थायी शिक्षकले परीक्षा दिन चाहेमा सो परीक्षा दिन पाउने अनि परीक्षामा असफल भए पनि "गोल्डेन ह्याण्डशेक" को सुविधाबाट वञ्चित हुनु नपर्ने वा परीक्षा नदिइकन सिधै सुविधा रोज्न पाइने व्यवस्था थियो (लम्साल २०७४) । त्यसै गरी, आठौँ संशोधनमा शिक्षकको रिक्त पदका लागि खोलिएको तेस्रो विज्ञापन (साउन २२, २०६१ देखि असोज २, २०७२) तर्फ ४९ प्रतिशत आन्तरिक र ५१ प्रतिशत खुला प्रतिस्पर्धाबाट शिक्षक पदपूर्ति गर्ने भन्ने प्रावधानलाई परिवर्तन गरी नवौँ संशोधनमा ७५ प्रतिशत आन्तरिक र २५ प्रतिशत खुला प्रतिस्पर्धाबाट पदपुर्ति गर्ने भन्ने प्रावधान राखियो ।[३५] ऐनमा यी प्रावधान राख्न अस्थायी शिक्षकहरूले संगठन मार्फत आफू निकटका राजनीतिक दललाई चर्को दबाब दिएका थिए (शर्मा २०७४) ।

शिक्षा ऐन नवौँ संशोधन व्यवस्थापिका संसद्मा छलफलका लागि दर्ता भएपछि सदन र सडक दुवैमा यसको विरोध भयो (कान्तिपुर २०७४ख, २०७४ग; व्यवस्थापिका संसद् २०७४) । व्यवस्थापिका संसद्मा बोल्दै सांसद गगनकुमार थापाले "अस्थायी शिक्षकको माग सम्बोधन [गर्ने] नाममा विद्यार्थीमाथि, विद्यालय [शिक्षा] माथि अन्याय गर्‍यौँ भने यो गलत हुने" बताए (व्यवस्थापिका संसद् २०७४ : १९०३) । थापाले संशोधित विधेयकमा भएको शिक्षक पदपूर्ति ७५ प्रतिशत आन्तरिक र २५ प्रतिशत खुलाबाट भएको प्रावधानलाई उल्ट्याई "७५ प्रतिशत खुला र २५ प्रतिशत आन्तरिक" बाट शिक्षकको पदपूर्ति गर्ने संशोधन प्रस्ताव समेत हालेका थिए । सांसदहरू रविन्द्र अधिकारी, रामेश्वर फुँयाल, जनकराज जोशी, श्याम श्रेष्ठ र प्रेम सुवाल लगायतले शिक्षा (नवौँ संशोधन) विधेयकलाई थप छलफलका लागि संसदीय समितिमा पठाउनुपर्ने बताए ।[३६]

[३४] यो सम्झौताको प्रतिलिपि https://ekantipur.com/news/2017/06/23/20170623180918.html मा उपलब्ध छ; माघ १०, २०७६ मा हेरिएको ।

[३५] अस्थायी शिक्षकको आन्तरिक परीक्षा गर्ने सम्बन्धमा शिक्षा ऐनको आठौँ संशोधनमा तीन समूहमा वर्गीकरण गरिएको थियो : पुस २०, २०४९ अघिका रिक्त शिक्षक पदका लागि; पुस २१, २०४९ देखि साउन २१, २०६१ सम्मका रिक्त शिक्षक पदका लागि र साउन २२, २०६१ देखि असोज २, २०७२ सम्मको रिक्त शिक्षक पदका लागि (लम्साल २०७४) ।

[३६] शिक्षा (नवौँ संशोधन) विधेयक, २०७४ माथि एकल र संयुक्त गरी ३७ ओटा संशोधन प्रस्ताव दर्ता भएका थिए ।

संसद्मा भएको छलफल अध्ययन गर्दा केही सांसदले सोही दिन संसद्बाट पारित *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४* मा विद्यालय शिक्षा सञ्चालनको अधिकार स्थानीय सरकारलाई दिइसकेकोले यो ऐन संशोधन गर्नु अनुपयुक्त रहेको बताएका थिए। कानूनका ज्ञाता समेत मानिएका सांसद राधेश्याम अधिकारीले यसबारे भने :

> संविधानले यति बेला विद्यालय शिक्षाको व्यवस्थापन गर्ने जिम्मा स्थानीय सरकारलाई दिएको छ। आज हामीले स्थानीय सरकार सञ्चालन सम्बन्धी कानून पास गर्‍यौं। अब हामीसँग कुन नैतिक आधार छ कि हामी यहाँबाट यो आठौँ संशोधनलाई नवौँ संशोधनमा परिणत गरेर [स्थानीय सरकारको अधिकार] हस्तक्षेप गर्दै जाउँ, हामी कसको अधिकार खोस्दै छौँ। यो पनि विचार गरौँ कि यो नैतिक हिसाबले पनि मिल्दैन, कानूनी हिसाबले पनि मिल्दैन। यस्ता कामहरू गर्दै जाने र यो संसद् टुलुटुलु हेरेर बस्ने हो भने के हामी यहाँ "रबर स्ट्याम्प" हुन बस्या हौँ, यो हुन सक्दैन। (व्यवस्थापिका संसद् २०७४ : १९०६)

सांसद रविन्द्र अधिकारीले पनि "स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन" ले दिएको अधिकार कटौती हुने गरी संसद्ले शिक्षा ऐनको नवौँ संशोधन पारित गर्न नहुनेमा जोड दिएका थिए। त्यसै गरी, सांसद जनकराज जोशीले भने अस्थायी शिक्षकको दबाबमा परेर शिक्षा ऐन संशोधन गर्ने कार्यले अरू खाले अस्थायी प्रकृतिका कर्मचारीमा "डेमोन्स्ट्रेशन इफेक्ट" पर्न जाने भएकाले संसद्ले यस्तो कार्य गर्नु नहुने तर्क गरेका थिए (व्यवस्थापिका संसद् २०७४)। शिक्षा ऐन नवौँ संशोधनप्रति सांसदहरूले उठाएका विभिन्न विचार/प्रश्नको उत्तर दिँदै उपप्रधान तथा शिक्षामन्त्री गोपालमान श्रेष्ठले विगतमा नेपाल सरकारसँग विभिन्न समयमा शिक्षक संघ-संगठनसँग भएका सम्झौता अनुसार नै शिक्षा नवौँ संशोधन विधेयक संसद्मा प्रस्तुत गरेको जानकारी दिए। श्रेष्ठले संसद्मा भने :

> विगतमा नेपाल सरकारले शिक्षक व्यवस्थापनको समस्या सुल्झाउन विभिन्न मितिमा शिक्षकका संगठनहरू [सँग] पटक-पटक सम्झौता गरेको थियो। यिनै समस्या समाधानका लागि हामी सबै मिलेर शिक्षा ऐन आठौँ संशोधन गरियो। यस ऐनको कार्यान्वयनको क्रममा शिक्षक स्थायी गर्न गरिएको विज्ञापन पश्चात् अस्थायी शिक्षकहरू आफूलाई न्याय नभएको भनी आमरण अनशनमा बस्न पुगे। यी सबै परिस्थितिलाई मनन् गरी शिक्षक व्यवस्थापन विगत देखिका समस्या समाधान गर्ने उद्देश्यले सरकारले *शिक्षा ऐन, २०२८* मा नवौँ संशोधन गर्न विधेयक

यस सम्मानित सदनमा पेस गरेको व्यहोरा सबैलाई विदितै छ । (व्यवस्थापिका संसद् २०७४ : १९०९)

संसद्मा भएका यी छलफल हेर्दा शिक्षा ऐनको नवौँ संशोधनबारे तत्कालीन सत्तापक्षीय (गगन थापा, राधेश्याम अधिकारी) र प्रतिपक्षीय दुवै थरि सांसदको विमति देखिन्थ्यो । यस विषयमा संसदीय बहसमा भाग लिने १० जनामध्ये दुई जना सांसद मात्र नवौँ संशोधनको समर्थनमा उभिएका थिए ।[३७] उक्त विधेयकमाथि ३७ ओटा संशोधनका सूचना दर्ता भए पनि धौरैजसो संशोधनकर्ता भने विधेयकबारे छलफल गर्दा संसद्मा उपस्थित थिएनन् ।[३८] साथै, उक्त संशोधन विधेयक सोही दिन (असोज ३, २०७४) संसद्बाट पारित भयो । पारित भएपछि शिक्षा विद्हरूको एक समूहले त्यसलाई प्रमाणीकरण नगर्न राष्ट्रपति विद्यादेवी भण्डारीलाई आग्रह समेत गरे (कान्तिपुर २०७४ग) ।[३९] विद्यार्थी संघ-संगठनले पनि पारित भइसकेको सो ऐन खारेज हुनुपर्ने माग राखी आन्दोलन गरे । विवादका बीच संसद्बाट पारित भएको करिब महिना दिनपछि (कात्तिक ६, २०७४ मा) उक्त संशोधित विधेयक राष्ट्रपतिबाट प्रमाणीकरण भई कार्यान्वयनमा आयो ।

निष्कर्ष

यो लेखमा विद्यालय शिक्षाको "गभर्नेन्स" पक्ष विशेष गरी शिक्षा सम्बन्धी विधि विधान बनाउने प्रक्रियामा शिक्षक संघ-संगठनको भूमिकाको लेखाजोखा गरियो । शिक्षक संघ-संगठनको भूमिका शिक्षकको पेसागत हकहितका लागि कतिपय अवस्थामा महत्त्वपूर्ण रहिआएको छ । यही लेखमा चर्चा गरिए झैँ शिक्षक बिमाको व्यवस्था, लामो समय यही पेसामा जीवन व्यतित गरेका शिक्षकहरूलाई स्थायी गर्ने सम्बन्धी कानूनी प्रावधान, आदि केही उदाहरण हुन् । यस्ता उपलब्धिलाई यहाँ नजरअन्दाज गर्न खोजिएको होइन । यद्यपि नेपालको शिक्षा क्षेत्रलाई दीर्घकालीन प्रभाव पार्ने मुद्दाहरूमा नीति-निर्माण गर्ने सम्बन्धमा

[३७] समर्थन गर्नेमा गौरी कुमारी ओली र गीता क्षेत्री (मधेशी जनअधिकार फोरम, लोकतान्त्रिक) थिए । गगन कुमा थापा, रविन्द्र अधिकारी, राधेश्याम अधिकारी, जनकराज जोशी, प्रेम सुवाल, रामेश्वर फुयाल, श्याम कुमार श्रेष्ठ र विकास लम्साल यसको विपक्षमा थिए ।

[३८] यो विधेयक कुल सांसद संख्याको करिब २६ प्रतिशत (१५५ जना) संसद् सदस्यको उपस्थितिमा पारित भएको हो (गौतम २०७४) ।

[३९] शिक्षाविद्को यो समूहमा त्रिभुवन विश्वविद्यालयका पूर्वउपकुलपति केदारभक्त माथेमा, काठमाडौँ विश्वविद्यालयका पूर्व उपकुलपति सुरेशराज शर्मा, त्रिविका विज्ञान तथा प्रविधि अनुसन्धान केन्द्रका पूर्व निर्देशक केदारलाल श्रेष्ठ, पाटन स्वास्थ्य विज्ञान प्रतिष्ठानका संस्थापक उपकुलपति डा. अर्जुन कार्की र शिक्षाविद् मनप्रसाद वाग्ले, आदि थिए ।

शिक्षक संघ-संगठनको हस्तक्षेपले कसरी नकारात्मक प्रवृत्तिको विजारोपण गरेको छ भन्ने तथ्य यो अध्ययनले उजागर गरेको छ । लेखको मूल खण्डमा गरिएका चर्चा/विश्लेषणबाट नेपालमा विद्यालय शिक्षाको "गभर्नेन्स" प्रक्रियाबारे केही प्रारम्भिक निष्कर्ष निकाल्न सकिन्छ । पहिलो, पछिल्ला दशकमा विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी नीति, विधि विधान बनाउने वा संशोधन गर्ने प्रक्रियामा हस्तक्षेपकारी भूमिका सहित शिक्षकका संघ-संगठन बलिया देखिए । बरु विश्व बैंक जस्ता दातृ निकायले विद्यालयको गभर्नेन्समा परियोजना मार्फत गर्न खोजेको नीतिगत परिवर्तनमा अपेक्षाकृत सफलता प्राप्त गर्न सकेनन् । यसले शिक्षा नीति बनाउने प्रक्रियामा दातृ निकाय (एड एजेन्सी) को भूमिका महत्त्वपूर्ण छ भन्ने यसअघि भएका अध्ययन (कार्ने र विष्ट सन् २००९; रापले सन् २०११; भट्ट सन् २०११; रेग्मी सन् २०१५) का तर्क कमसेकम पछिल्ला दशकमा लागू हुँदैनन् भन्ने देखाउँछ । साथै, यसले शिक्षक संघ-संगठन दातृ निकाय (एड एजेन्सी) को सहयोगमा सञ्चालित शिक्षा सुधार परियोजनाप्रति सकारात्मक बन्न नसकेको विषय समेत उजागर गर्छ ।[४०]

दोस्रो, लेखको शुरूमै भनिए झैं, शिक्षक र तीनका संघ-संगठन देशैभरि सञ्जाल भएका र समाजमा समेत गतिलो पकड जमाएका शक्तिशाली समूह हुन् । नेपाली समाजमा तुलनात्मक हिसाबले बढी "विश्वास गरिएको/पत्याइएको" समुदाय पनि शिक्षक समुदाय नै हो ।[४१] राजनीतिक दल र व्यवस्थापिका संसद्मा समेत शिक्षक वा यसका संघ-संगठनको पृष्ठभूमि भएका राजनीतिकर्मीको राम्रै उपस्थिति छ । यी सबैबारे जानकार नेपालका राजनीतिक दल हत्तपत्त शिक्षकले उठाएका मागलाई बेवास्ता गरी अघि बढ्न चाहँदैनन्/सक्दैनन् । सम्भवतः यिनै कारणले गर्दा व्यवस्थापिका सांसदबाट शिक्षकले चाहे जसरी शिक्षा ऐनमा संशोधन गराउन उनीहरू सफल भए । राजनीति दल र शिक्षक संघ-संगठन बीच रहेको यस्तो "नेक्सस" नपहिल्याएसम्म विद्यालय शिक्षामा बन्ने नीति-नियमको अन्तर्य बुझ्न सकिँदैन ।

तेस्रो, नागरिकहरूले पेसागत हकहितका लागि स्थापना गरेका संघ-संगठन प्रभावशाली हुँदैमा "सार्वजनिक हित" भइहाल्छ भन्ने तर्क संशयको घेरा बाहिर छैन । पेसागत हकहित वा सुरक्षाका नाममा त्यस क्षेत्रमा सक्रिय प्रभावशाली नागरिक समाजले दीर्घकालीन प्रभाव पार्ने सार्वजनिक महत्त्वका सामाजिक मुद्दा (जस्तै, विद्यालय शिक्षाको सुधार) लाई कसरी ओझेलमा पार्छन् भन्ने उदाहरण पनि शिक्षा ऐनका पछिल्ला संशोधन हुन् । शिक्षा ऐनमा

[४०] विश्व बैंक र एशियाली विकास बैंकका लगानी तथा सहयोगमा सञ्चालित शिक्षा सम्बन्धी परियोजनाहरूप्रति शिक्षकहरूको अन्तर्राष्ट्रिय छाता संगठन "एजुकेशन इन्टरनेशनल" ले समेत आलोचना (विरोध समेत) गरेको देखिन्छ (हेर्नुहोस्, फन्टेभिला र भर्गर सन् २०१५) ।

[४१] एक अध्ययनले नेपालीले आफ्नो परिवारभन्दा बाहिर सबैभन्दा बढी विश्वास शिक्षकलाई गरेको देखाएको छ (दाहाल २०७३) ।

भएका पछिल्ला संशोधन र त्यसको प्रक्रियालाई नजिकबाट हेर्दा यी संशोधन "राजनीतिक नेतृत्व, पेसागत संघ/संस्था र राज्य" मिलेर विद्यालय शिक्षा क्षेत्रमा गरेको नीतिगत "अनियमितता/भ्रष्टाचार" हो भन्न सकिन्छ ।[४२] त्यसैले सार्वजनिक क्षेत्र (शिक्षा/स्वास्थ्य) मा हुने अनियमिततालाई केवल आर्थिक लेनदेन वा कानूनी अख्तियार दुरुपयोगको सीमित घेरा भित्रबाट मात्र नबुझी यस्तो अनियमितता कसरी नीति र कानूनको संशोधनद्वारा गरिएको हुन्छ भन्ने समेत यो लेखले उजागर गर्छ ।

पेसाप्रति समर्पित सबल शिक्षक संगठन नागरिक समाजका बलिया आधार हुन् । यिनीहरूले सार्वजनिक शिक्षाको विस्तार र विकासमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्न सक्छन् । नेपालमा शिक्षक संघ-संगठन संस्थागत रूपमा बलिया छन्, राजनीतिक रूपमा अभ्यस्त छन् र राज्य संयन्त्र तथा राजनीतिक दलमा उनीहरूको सहज पहुँच छ । आफ्नो पेसागत हकहित एवं नेपालको लोकतान्त्रिक आन्दोलनमा शिक्षक संघ-संगठनको भूमिका महत्त्वपूर्ण देखिए पनि सार्वजनिक शिक्षाको सुधारमा भने उनीहरू सधैँ कमजोर/विवादास्पद देखिएका छन् । यसले नेपालमा नागरिक समाज र "स्वार्थ समूह" बीच पातलो एवं लचकदार रेखा छ र यो रेखा परिस्थिति अनुरूप परिवर्तन भइरहन्छ भन्ने देखाउँछ ।[४३] शिक्षा ऐनका पछिल्लो संशोधनमा उनीहरूको प्रयत्नलाई यसै सन्दर्भमा बुझ्नु पर्छ । नागरिक समाजका अंग (यहाँ शिक्षक र तीनका पेसागत संघ-संगठन) प्रभावशाली हुँदैमा सामाजिक क्षेत्र (उदाहरण सार्वजनिक शिक्षा) उन्नत/गतिशील भइहाल्छ र सधैँ यसले सही रूपमा नै काम गर्छ भन्ने कुनै निश्चितता भने छैन । विद्यालय सञ्चालन प्रक्रिया—विशेष गरी शिक्षकको नियुक्ति, सरुवा र बढुवा जस्ता विषयमा शिक्षकका पेसागत संघ-संगठनको भूमिका के रहन्छ भन्नेबारे यस लेखमा अध्ययन गरिएको छैन । यो विषयलाई समेत भविष्यमा अध्ययन गर्नु जरुरी छ ।

कृतज्ञता

यो लेखको विभिन्न मस्यौदा पढेर सुझाव दिनुहुने राजेन्द्र दाहाल, प्रत्यूष वन्त, वन्दना ज्ञवाली, लोकरञ्जन पराजुली, रुख गुरुङ र हर्षमान महर्जनलाई धन्यवाद । सम्पादन गरिदिनुहुने देवराज हुमागाईं तथा अध्ययनका क्रममा आवश्यक सामग्री उपलब्ध गराउन सहयोग गर्ने सहकर्मी रुख गुरुङ र अमन गारूप्रति पनि आभार व्यक्त गर्दछु । साथै, डेनमार्कको विदेश

[४२] यसो भनिरहँदा लामो समयसम्म अस्थायी शिक्षकहरूमाथि राज्यले गरेको उपेक्षाको समर्थन गर्न खोजिएको भने होइन । अस्थायी शिक्षकलाई न्यायपूर्ण हिसाबले व्यवस्थापन गर्न राज्य असफल भएको तर्क मात्र यहाँ गर्न खोजिएको हो ।

[४३] सन् २००९ मा युरोपमा नागरिक समाज सम्बन्धी भएको एक सर्वेक्षणमा "जनरल इन्ट्रेस्ट ग्रुप" लाई नागरिक समाज भन्न सकिने बताइएको थियो (हेर्नुहोस्, कोहलर-कोख र कुइटकाट सन् २००९) ।

मन्त्रालयको आर्थिक सहयोग तथा डानिडा फेलोशिप सेन्टरद्वारा कार्यान्वित एवं मार्टिन चौतारी, काठमाडौँ विश्वविद्यालय तथा आर्हुस विश्वविद्यालय (डेनमार्क) को सहकार्यमा सञ्चालित शिक्षा सम्बन्धी परियोजनाका लागि गरिएको स्थलगत अनुसन्धानबाट प्राप्त कतिपय तथ्य/सूचना समेत यो लेखमा परेका छन् । यसका लागि डेनमार्कको विदेश मन्त्रालय र डानिडा फेलोशिप सेन्टरप्रति कृतज्ञ छु ।

सन्दर्भ सामग्री

अधिकारी, राधेश्याम । २०७३ । शिक्षा ऐन संशोधन : कमजोरीका ७ बुँदा । *शिक्षक* ९९ : ३२ ।

अन्नपूर्ण पोष्ट । २०६० । शिक्षकले शिक्षा ऐन र नियमावली जलाउने । पुस ११, पृ. ४ ।

अन्नपूर्ण पोस्ट् । २०७३ । चारबुँदे माग राख्दै अस्थायी शिक्षक आन्दोलनमा । http://annapurnapost.com/news/63490 मा उपलब्ध; माघ १०, २०७६ मा हेरिएको ।

अर्याल, माधव । २०६९ । शिक्षक राजनीतिमा सक्रिय : विद्यालयको पढाइ प्रभावित । *कान्तिपुर*, असार ९ । https://ekantipur.com/printedition/2012/06/23/273353.html मा उपलब्ध; माघ १०, २०७६ हेरिएको ।

उपाध्याय, आमोदप्रसाद । २०६४ । यसरी आयो विश्व बैंक । *शिक्षक* १(२) : ३३ ।

एअनेशिसं (एकीकृत अखिल नेपाल शिक्षक संगठन) । २०७५ । *शिक्षक आह्वान : पाँचौँ राष्ट्रिय सम्मेलन विशेषाङ्क* । काठमाडौँ : एअनेशिसं ।

कान्तिपुर । २०६४क । व्यवस्थापन फिर्ता माग । मंसिर १०, पृ. ५ ।

कान्तिपुर । २०६४ख । स्कूल बन्द । पुस ७, पृ. ४ ।

कान्तिपुर । २०६४ग । दरबन्दी फिर्ता हुने । पुस ११, पृ. ४ ।

कान्तिपुर । २०६४घ । २३ विद्यालय समुदायमा । पुस २४, पृ. ५ ।

कान्तिपुर । २०७४क । शिक्षा संशोधन ऐन फिर्ता गर्न संयुक्त विद्यार्थी संगठनको माग । असोज ६, पृ. १ ।

कान्तिपुर । २०७४ख । योग्य शिक्षकलाई ढोका बन्द गरेर शिक्षा ऐन संशोधन । भदौ १६ । www.ekantipur.com/news/2017/09/01/20170901072956.html मा उपलब्ध; माघ १०, २०७६ मा हेरिएको ।

कान्तिपुर । २०७४ग । विज्ञहरूको राष्ट्रपतिलाई सुझाव– 'शिक्षा ऐनको संशोधन घातक छ, प्रमाणीकरण नगरियोस्' । असोज १० । https://ekantipur.com/news/2017/09/26/20170926201244.html मा उपलब्ध; माघ ५, २०७६ मा हेरिएको ।

कुँवर, तिलक । २०७३ । शिक्षक मैत्री संशोधन । *शिक्षक* ९९ : ३४–३५ ।

कुँवर, तिलक । २०७४ । ९ औँ संशोधन हाम्रो माग नै थिएन । *शिक्षक* ११५ : ३८–३९ ।

कुँवर, तिलक । २०७५ । शिक्षकको आन्तरिक परीक्षा : उपलब्धि र अवसर । www.educationpati.com/ktulaksir मा उपलब्ध; पुस २४, २०७६ मा हेरिएको ।

कैनी, सुदिप । २०७४ । विद्यार्थी संगठनद्वारा शिक्षा ऐनको नवौँ संशोधन खारेज गर्न माग । *कान्तिपुर*, चैत २२, पृ. ३ ।

क्षेत्री, रोशन गाउँले । २०७३ । अस्थायी शिक्षक आन्दोलन : भ्रम र यथार्थ । www.educationpati.com/ashthaiteacher मा उपलब्ध; पुस २१, २०७६ मा हेरिएको ।

गौतम, विजय । २०७४ । शिक्षा ऐन संशोधन : शिक्षामन्त्रीको अपराध । www.onlinekhabar.com/2017/10/631609 मा उपलब्ध; पुस २०, २०७६ मा हेरिएको ।

घिमिरे, सुदर्शन । २०६४ । समुदायमा विद्यालय व्यवस्थापन हस्तान्तरण : आकर्षण र आपत्ति । *शिक्षक* १(२) : २६–३२ ।

दाहाल, राजेन्द्र । २०७३ । सबै शिक्षकलाई बधाइ । *शिक्षक* १०८ : ६ ।

दाहाल, राजेन्द्र । २०७४ । अस्थायीका नाममा अन्याय । *शिक्षक* ११४ : २ ।

दाहाल, रामजी । २०७३ । आउला त शिक्षा नियमावली । *शिक्षक* १०६ : २६–२८ ।

दाहाल, रामजी । २०७४ । अस्थायी शिक्षकका समस्या निल्ने कि ओकल्ने ? *शिक्षक* ११४ : २८–३२ ।

देवकोटा, सविना । २०७५ । अस्थायी शिक्षक व्यवस्थापनको सकस । www.himalkhabar.com/news/10719 मा उपलब्ध; माघ ३, २०७६ मा हेरिएको ।

नेपाल, प्रदीप । २०६५ । शिक्षा : तीतामिठा सम्झनाहरू । *शिक्षा* । हरिबोल खनाल र अरू, सं., पृ. १–३ । भक्तपुर : पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।

नेपाल कानून आयोग । २०५८ । *शिक्षा ऐन (सातौँ संशोधन), २०५८* । काठमाडौँ : नेपाल कानून आयोग ।

नेशिसं (नेपाल शिक्षक संघ) । २०७४ । *शिक्षक आवाज* । काठमाडौँ : नेशिसं ।

नेराशिसं (नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठन) । २०७५ । शिक्षक आवाज १२(३८) । ललितपुर : नेराशिसं ।

पराजुली, लोकरञ्जन, देवेन्द्र उप्रेती र रुख गुरुङ । २०७६ । *नेपालका सामुदायिक विद्यालय : विद्यालय सञ्चालन प्रक्रिया सम्बन्धी सर्वेक्षण* । काठमाडौँ : मार्टिन चौतारी ।

पाण्डे, निर्मलप्रसाद । २०५८ । *विद्यालय शिक्षाको प्रस्तावित कार्यनीति र कार्ययोजनाको अवधारणापत्र : शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमितिको प्रतिवेदन, २०५८* । काठमाडौँ : शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमिति ।

पौडेल, अनोमलमणि । २०६८ । सामुदायिक विद्यालय : अति राजनीतिकरणले आक्रान्त । *कान्तिपुर*, असार २५, पृ. ६ ।

बिडारी, रामनारायण । २०७४ । संसदीय प्रणालीको समस्या । *शिक्षक* ११५ : ३४ ।

बीसी, लालबहादुर । २०७३ । शिक्षक र शिक्षा ऐन : राजनीति गर्न किन नपाउने ? *शिक्षक* ९९ : ३३ ।

भट्टराई, केशवप्रसाद । २०६४ । पहिला सहमति अनि हस्तान्तरण । *शिक्षक* १(२) : ३४–३६ ।

माली, प्रशान्त । २०७३ । ३ प्रतिशत शिक्षक राजनीतिमा सक्रिय । https://ekantipur.com/news/2017/02/18/20170218192420.html मा उपलब्ध; माघ ३, २०७६ मा हेरिएको ।

मार्टिन चौतारी । २०७६ । *संघीय व्यवस्थामा स्थानीय सरकार र विद्यालय शिक्षा* । शोध-संक्षेप २८ । काठमाडौँ : मार्टिन चौतारी ।

लम्साल, हरिप्रसाद । २०७४ । ९ औँ संशोधनको वास्तविकता । *शिक्षक* ११५ : ३६–३७ ।

वाग्ले, मनप्रसाद । २०७४ । शिक्षकको प्रतिष्ठामा आँच पुग्यो । *शिक्षक* ११५ : ३१ ।

विश्वकर्मा, बाबुराम । २०७३ । भएजति शिक्षक पार्टीका पिछलग्गू । www.nepalmag.com.np/news/2016-09-25/20160925160716.html मा उपलब्ध; नोभेम्बर २०, २०१९ मा हेरिएको ।

व्यवस्थापिका संसद् । २०७४ । *व्यवस्थापिका संसद् तेस्रो अधिवेशन (कार्यवाहीको सम्पूर्ण विवरण, २०७४, बैठक संख्या ५५, ३ असोज २०७४)* । सिंहदरबार : व्यवस्थापिका संसद् सचिवालय ।

शर्मा, शोभा । २०७४ । तीन सांसद जो 'प्रतिगामी' कानूनको विपक्षमा उभिए । www.setopati.com/politics/89893 मा उपलब्ध; पुस २०, २०७६ मा हेरिएको ।

Beteille, Tara, Geeta Gandhi Kingdon and Mohammad Muzammil. 2017. Teachers Unions in India: Diverse and Powerful. In *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Educations Systems around the World.* Terry Moe and Susanne Wiborg, eds., pp. 239–268. Cambridge: Cambridge University Press.

Bhatta, Pramod. 2005. Decentralization of Primary Education in Nepal. *Studies in Nepali History and Society* 10(1): 3–38.

Bhatta, Pramod. 2011. Aid Agency Influence in National Education Policy-making: A Case from Nepal's 'Education for All' Movement. *Globalisation, Societies and Education* 9(1): 11–26.

Carney, Stephen and Min Bahadur Bista. 2009. Community Schooling in Nepal: A Genealogy of Education Reform since 1990. *Comparative Education Review* 53(2): 189–211.

Carney Stephen, Min Bista and Jytte Agergaard. 2007. 'Empowering' the 'Local' through Education? Exploring Community Managed Schooling in Nepal. *Oxford Review of Education* 33(5): 611–628.

CERID (Research Centre for Educational Innovation and Development). 2009. Community Managed Schools: An Innovative Approach to School Management. Available at www.cerid.org/?s=formative&a=browse&formative_cat_id=7dfbc9249efce873074a91e88293b40e; accessed April 20, 2020.

Cowen, Joshua and Katharine O. Strunk. 2014. How Do Teachers Union Influence Education Policy? What We Know and What We Need to Learn. Available at www.educ.msu.edu/epc/library/documents/WP%2042%20How%20do%20teachers%20unions%20influence%20education%20policy.pdf; accessed April 20, 2020.

Fontdevila, Clara and Antoni Verger. 2015. The World Bank's Doublespeak on Teachers: An Analysis of Ten Years of Lending and Advice. Available at http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/World_Banks_Doublespeak_on_Teachers_Fontdevila_Verger_EI.pdf; accessed May 5, 2020.

Govender, Velayudam Loganathan. 2008. Teachers' Participation in Policy Making: The Case of the South African Schools Act. PhD diss., University of Witwatersrand, South Africa.

Hecock, Douglas R. 2014. Democracy, Education Reform, and the Mexican Teachers' Union. *Latin American Research Review* 49(1): 62–82.

Khanal, Peshal. 2011. Teacher Management in a Decentralized School Context in Nepal Fuelling Tension and Dissent. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41(6): 769–784.

Khanal, Peshal. 2012. *Transferring Ownership of Public Schools to Local Communities? An Anthropology of the Policies to Decentralise School Education in Nepal*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

Kohler-Koch, Beate and Christine Quittkat. 2009. What is Civil Society and Who Represents Civil Society in the EU?—Results of an Online Survey among Civil Society Experts. *Policy and Society* 28(1): 11–22.

Moe, Terry E. 2003. Reform Blockers. *Education Next* 3(2): 1–6.

Moe, Terry E. 2011. *Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools.* Washington D.C.: Brookings Institutions.

Moe, Terry E. 2017. Teachers Unions in the United States: The Politics of Blocking. In *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Educations Systems around the World.* Terry M. Moe and Susanne Wiborg, eds., pp. 24–55. Cambridge: Cambridge University Press.

Ohasi, Ken. 2002a. Restoring Faith in the Face of Maoist Insurgency. *The Kathmandu Post*, May 28, p. 4.

Ohasi, Ken. 2002b. Needs Limiting Options. *The Kathmandu Post*, June 6, p. 4.

Ohasi, Ken. 2002c. Reforming Education: Going "Wireless" in Development. *The Himalayan Times*, June 24, p. 6.

Poudyal, Chandra Sharma. 2015. Neo-liberal Educational Reform and the Role of Teachers' Union in the Context of Private Schools in Nepal: Possibility or Paralysis. *Policy Future in Education* 13(4): 546–558.

Ramokgotswa, Nozipho Isabel. 2015. The Role of Teacher Unions in the Appointment and Promotion of Teachers in Public Schools. MA thesis, University of Pretoria.

Rappleye, Jeremy. 2011. Catalysing Educational Development or Institutionalising External Influence? Donors, Civil Society and Educational Policy Formation in Nepal. *Globalisation, Societies and Education* 9(1): 27–49.

Regmi, Kapil Dev. 2015. The Influence of Supranational Organizations on Educational Programme Planning in the Least Developed Countries: The Case of Nepal. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* 45(4): 501–514.

The World Bank. 2001. Nepal: Priorities and Strategies for Education Reform. Available at http://documents.worldbank.org/curated/en/404281468775579475/Nepal-Priorities-and-strategies-for-education-reform; accessed April 20, 2020.

The World Bank. 2003. Project Appraisal Documents on a Proposed Credit in the Amount of SDR 3.6 Million (US$ 5.0 Million Equivalent) to the Kingdom of Nepal for a Community School Support Project. The World Bank, Human Development Sector Unit, South Asia Regional Office.

The World Bank. 2009. Implementation Completion and Results Report. Unpublished report, The World Bank, Human Development Sector Unit, South Asia Regional Office.

The World Bank. 2010. Project Performance Assessment Report Nepal: Community School Support Project. Unpublished report, The World Bank.

Uprety, Devendra. 2020. Teachers' Unions, Political Contestations and Educations Refirms in Nepal. MPhil thesis, Tribhuvan University.

चार

बिचौलियाको चंगुलमा नेपालको नीति-निर्माण : उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको अनुभव

कृष्ण प्रसाद पौडेल

"समाजवाद उन्मुख" नयाँ संविधान (२०७२) बनिसकेपछि सम्पन्न भएको संघीय संसदको निर्वाचनबाट गठित पहिलो सरकारले उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन गर्ने सोच बनाएको रहेछ । सो आयोगमा मलाई पनि सदस्यको रूपमा सम्मिलित हुन आग्रह भयो । प्रारम्भिक द्विविधाका बीच मैले सो आयोग (असार ३२, २०७५ मा गठित) मा बस्न सम्मति दिएँ र आयोगको घोषणा हुँदा सदस्य बनाइएँ । सो आयोग गठनदेखि आयोगका बहुमत सदस्यले आयोगको प्रतिवेदन सार्वजनिक गरेसम्म आयोगबारे उठेका सवाल, सन्दर्भ, संवाद, परिणाम र प्रतिक्रिया बारेका मेरा अनुभव यो आलेखमा उतारेको छु ।

मन्त्रिपरिषद्को निर्णयबाट शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्री (यसपछि शिक्षा मन्त्री मात्र) गिरिराजमणि पोखरेलको अध्यक्षतामा गठित यो आयोगमा मुख्य सरोकारवाला समूह—अभिभावक, विद्यार्थी र शिक्षक—समावेश नभएकाले यसको चाल शुरूबाटै हाँस न बकुल्लाको जस्तो थियो । भिन्न पृष्ठभूमिका राजनीतिकर्मी, सरकारी कर्मचारी र विभिन्न स्वार्थ समूह मिलेर बनेको यो आयोगका सदस्यबीच अन्ततः प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्ने विषयमा समेत गहिरो मतान्तर देखियो । फलतः नेपाली जनताले तिरेको करबाट झण्डै डेढ करोड रुपियाँ खर्चेर तयार गरिएको उक्त आयोगको प्रतिवेदनको स्वामित्व मन्त्रिपरिषद्ले लिएन । र, बाध्य भएर मंसिर १९, २०७७ मा आयोगका बहुमत सदस्यले संयुक्त रूपमा सो प्रतिवेदन सार्वजनिक गरे (हेर्नुहोस्, उराशिआ २०७७) ।

संस्मरणात्मक शैलीमा तयार गरिएको यो लेखले नेपालमा आयोग गठनमा हुने बेथिति र सरकारको गैरजिम्मेवारीपन बुझ्न सहयोग गर्छ । आयोगका सदस्य, विभिन्न स्वार्थ समूह र

सरकारको मूल नेतृत्वबीच बनेको प्रतीकात्मक शक्तिको त्रिकोणात्मक अन्तर्द्वन्द्वले आयोगमा परेको प्रभावलाई यो लेखमा केलाउने प्रयत्न गरेको छु । आयोग गठनमा हुने निहित स्वार्थको चलखेल र नीति-निर्माणको बहसमा केही थप आलोचनात्मक चेत बढाउन यसले सहयोग गर्ने अपेक्षा गरेको छु । यो आलेखलाई मूलतः तीन खण्डमा बाँडेको छु । पहिलो खण्ड आयोग गठनको सन्दर्भ र अध्ययनको पृष्ठभूमिबारे छ । प्रतिवेदन तयारीको सिलसिलामा आयोगमा भएका विभिन्न वस्तुस्थिति—बैठकमा आयोगका सदस्यको प्रस्तुति, उनीहरूबीच भएका वाद-विवाद र प्रतिवेदनको मस्यौदा तयारी तथा हस्तान्तरण—बारे लेखको दोस्रो खण्डमा छलफल गरिएको छ । लेखको तेस्रो खण्डमा आयोग गठनको समग्र प्रक्रिया र कामलाई फर्केर हेर्न खोजिएको छ ।

आयोग गठनको सन्दर्भ

नेपालको संविधान २०७२ बनिसकेपछि केपी शर्मा ओलीको नेतृत्वमा नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (एमाले) र नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (माओवादी केन्द्र) को संयुक्त सरकार बन्यो । सो सरकारका शिक्षा मन्त्री गिरिराजमणि पोखरेलले शिक्षा सुधारका लागि भन्दै १८ बुँदे प्रतिबद्धता प्रस्तुत गरे । ती १८ बुँदामध्ये एउटामा उच्चस्तरीय शिक्षा आयोग गठन गर्ने कुरा परेको थियो (कान्तिपुर २०७२) । तर प्रधानमन्त्री ओलीको अरुचिका कारण त्यो आयोग गठन भएन । पोखरेलपछि शिक्षा मन्त्री बनेका धनिराम पौडेलले पनि शिक्षा आयोग बनाउने चर्चा गरे, तर उनको पालामा पनि आयोग गठन हुन सकेन । त्यसपछि गोपालमान श्रेष्ठले शिक्षा मन्त्रालय सम्हाले । उनी नेपाली कांग्रेसका अध्यक्ष शेरबहादुर देउवाले नेतृत्व गरेको सरकारमा उपप्रधान तथा शिक्षा मन्त्री थिए । देउवा मन्त्रिपरिषद्ले श्रेष्ठको अध्यक्षतामा भदौ १९, २०७४ मा ६५ सदस्यीय उच्चस्तरीय शिक्षा आयोग गठन गऱ्यो ।[१]

श्रेष्ठ नेतृत्वको आयोगले प्रतिवेदनको मस्यौदा समेत तयार गरेको थियो । तर यसबीच मंसिर २०७४ मा संघीय संसदका लागि निर्वाचन भएर केपी शर्मा ओलीको नेतृत्वमा नयाँ सरकार गठन भयो । यससँगै सो आयोग निस्कृयप्रायः भयो ।[२] ओली सरकारमा गिरिराजमणि पोखरेल पुनः शिक्षा मन्त्री बनेर भित्रिए । असार ३२, २०७५ मा बसेको मन्त्रिपरिषद्को बैठकले शिक्षा मन्त्रीकै अध्यक्षतामा अर्को उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन गऱ्यो ।

[१] गोपालमान श्रेष्ठको अध्यक्षतामा गठन भएको शिक्षा आयोगका सदस्यको नामावलीका लागि https://educationpati.com/aayorakaryadalnews/ हेर्नुहोस् ।

[२] गोपालमान श्रेष्ठको अध्यक्षतामा बनेको आयोगले तयार गरेको प्रतिवेदनको मस्यौदाको लागि हेर्नुहोस्, शिविप्रम (२०७४) ।

नेपालको समग्र शिक्षा क्षेत्रको सुधारका लागि आयोग बनाउने सिलसिला २०१० सालदेखि शुरू भएको थियो र यो पछिल्लो आयोग नवौँ संस्करण थियो ।[३]

माथि उल्लेख गरे झैँ, म पनि यो नवौँ आयोगमा सदस्य बन्न पुगेँ । खाना, खेतीपाती र कृषि शिक्षाका विविध पक्षबारे शिक्षा मन्त्री पोखरेलसँग मेरो बेला-बेलामा कुराकानी हुन्थ्यो । एक दिन उनले "तपाईंलाई शिक्षा आयोगको सदस्यमा प्रस्ताव गरेको छु, दुई-चार दिनमा निर्णय हुन्छ है" भनेर खबर गरेपछि मात्र आयोगमा म सदस्य बन्दैछु भन्ने थाहा पाएको थिएँ । प्रत्यूत्तरमा मैले "मलाई नेपालको शिक्षा सुधारका नीतिगत सवालबारे धेरै थाहा छैन, म त खेतीपातीको कुरा गर्ने मान्छे हो । कृषि शिक्षाबारे भने केही कुरासम्म गर्न सक्छु होला" भनेको थिएँ । उनले पनि "यही बुझेर नै आयोगमा तपाईंले योगदान गर्न सक्नुहुन्छ भन्ने ठानेको छु" भनेको सम्झना छ । शिक्षा र कृषिलाई कसरी जोड्न सकिन्छ भन्नेबारे सोच्ने, लेख्ने र बहस गर्ने मेरो रुचि रामपुर कृषि क्याम्पस पढ्दादेखि नै हो ।[४] र, गएको दुई दशकदेखि मैले नेपालको वन र कृषि क्षेत्रमा सरकारी नीति-निर्माणको प्रक्रिया र विकास कार्यलाई पनि नजिकैबाट अध्ययन गरिरहेको छु ।[५] मन्त्रीबाट सूचना चुहिएपछि आयोगमा बस्ने-नबस्नेबारे नजिकका केही शुभेच्छुकसँग मैले सल्लाह गरेँ र उनीहरूकै सल्लाहमा अन्ततः आयोगमा बस्ने निर्णय गरेँ । आयोगमा बस्ने आँट मलाई आफ्नै कामको सन्दर्भले पनि दिएको थियो । केही समयदेखि म शिक्षा नीति तथा अभ्यास केन्द्र नामक संस्थाको सञ्चालक समितिको सक्रिय सदस्य रहिआएको थिएँ । खानाका लागि खेतीपाती र शिक्षा नीति तथा अभ्यास केन्द्रले सहकार्य गर्दै आधारभूत शिक्षा सम्बन्धी काम गरिरहेको छ । यसै सिलसिलामा केही समयदेखि नेपालमा कृषि शिक्षाको ऐतिहासिक विकासक्रमको छोटो समीक्षा र विश्लेषण पनि हामीले गरेका थियौँ (हेर्नुहोस्, भट्टराई, पौडेल र थापा २०७६) । यो पृष्ठभूमिमा कृषि कर्म र शिक्षालाई नीतिगत तहमै केही जोड्न सकिन्छ कि

[३] नेपालको शिक्षाबारे हालसम्म बनेका आयोगहरू निम्न छन् : राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०१०; सर्वांगीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति २०१८; राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८–२०३२; शाही उच्च शिक्षा आयोग २०३९; राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४७; उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०५५; र शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमिति २०५८ रहेका छन् । नयाँ संविधान बनिसकेपछि नेपाली काँग्रेस र माओवादीको संयुक्त सरकारले २०७४ सालमा अर्को उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन गरेको थियो ।

[४] २०६६ सालसम्म रामपुर कृषि क्याम्पस त्रिविको आंगिक क्याम्पस थियो । २०६७ सालमा सोही क्याम्पसलाई कृषि तथा वन विश्वविद्यालयमा रूपान्तरण गरिएको थियो ।

[५] म प्राकृतिक स्रोत अध्ययन कार्यसमूह (फरेष्ट एक्शन, नेपाल) को संस्थापक सदस्य हुँ र अहिले पनि यसमा आबद्ध छु । नेपालको वन, वातावरण र खेतीपाती सम्बन्धी अध्ययन, नीति अनुसन्धान र अभियानमा संलग्न छु ।

भन्ने ध्येयले पनि मैले आयोगमा सदस्य बस्न सम्मति दिएको थिएँ । यसरी शुरू भएको शिक्षा आयोगको सदस्यको यात्रा मंसिर १९, २०७७ मा आयोगका बहुसंख्यक सदस्यले काठमाडौँ उपत्यकामा आयोजित एक कार्यक्रममा प्रतिवेदन सार्वजनिक गरेसँगै टुंगियो ।[६]

शिक्षामा प्रत्यक्ष सरोकार राख्नेहरूको बुझाइमा म यस्तो आयोगको सदस्य हुनका लागि कति उपयुक्त पात्र थिएँ, त्यो मैले भन्न सक्ने कुरा भएन । यसअघिका धेरै शिक्षा आयोग राजनीतिक भागबण्डामा गठन हुने गरेको सुनेको थिएँ । आयोगका सदस्यहरू नेता/मन्त्रीका कोटका खल्तीबाट निस्कन्छन् र अझ चाकरी गर्न सिपालु "आफ्ना मान्छे" वा निवर्तमान सरकारी कर्मचारीले आयोगमा प्राथमिकता पाउँछन् पनि भनिन्थ्यो । म आफै पनि मन्त्रीको रोजाइबाटै आयोगमा सदस्य मनोनीत भएको हुँ । मन्त्रीको खल्तीबाट आयोगको सदस्य बन्ने-बनाउने प्रक्रिया मलाई मनपर्ने कुरा होइन । त्यसैले पनि मन्त्रीबाट सदस्य बन्न प्रस्ताव आउँदा म द्विविधामा थिएँ । सैद्धान्तिक रूपमा अप्ठेरो लागेको थियो । तर आयोगमा प्रस्तावित नामहरू (सदस्यमध्ये धेरैको राजनीतिक चाख/सक्रियता मलाई थाहा नभएर पनि होला) सुन्दा यो आयोगमा बिघ्नै दलीय भागबण्डा छैन कि भन्ने लागेको थियो । नेपालमा खाना र खेतीपाती उन्नत बनाउन कृषि शिक्षाको तात्कालिक कार्यक्रम र दीर्घकालीन दृष्टिकोण यस्तो प्रतिवेदनमा समेटिनु पर्छ र नेपालको नीति-निर्माणको समग्र प्रक्रियालाई कर्मचारीतन्त्र र दलका नेतालाई खुसी बनाउने साँघुरो गल्लीबाट बाहिर ल्याउन आवश्यक छ भन्ने कुरामा ममा कुनै द्विविधा थिएन, र अहिले पनि छैन । त्यसैले, मैले सदस्य बन्न रोजेको हुँ ।

छोटो समयको जानकारीमा अनपेक्षित जिम्मेवारी पाएकाले शुरूका केही दिन अलमल, उत्सुकता, चासो र चर्चा भयो । शिक्षा सुधार जस्तो प्राथमिक क्षेत्रमा केही योगदान दिन पाउनु मेरा लागि निकै गहकिलो जिम्मेवारी थियो । तर, यो कामको तात्कालिक उपलब्धि भने धेरै उत्साहवर्धक रहेन । आयोगको पहिलो परिचयात्मक बैठक (साउन १६, २०७५) को क्रममा अधिल्लो आयोगका केही सदस्यको कुरा सुनेपछि मैले सोचे जस्तो यो आयोग पनि अपवाद रहेनछ भन्ने लागिसकेको थियो ।[७]

[६] उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगले तयार पारेको प्रतिवेदन सरकारले सार्वजनिक नगरेपछि आयोगका बहुमत सदस्यले मंसिर १९, २०७७ मा आयोगको प्रतिवेदन सार्वजनिक गरेका थिए (हिमालखबर २०७७) ।

[७] उदाहरणका लागि, खास गरी विद्यानाथ कोइरालाले यो सबै तामझाम किन गर्नुपऱ्यो र, एउटा सानो समूह बनाएर अधिल्लो आयोगमा हामीले गरेको प्रतिवेदनमा मिलाए भइहाल्छ भनेका थिए । कोइरालाको भनाइमा सदस्य सुशन आचार्यको पनि समर्थन थियो । अन्य सदस्यहरू भने यसबारे मौन देखिन्थे ।

अध्ययन र प्रतिवेदन लेखन

असार ३२, २०७५ मा नेपाल सरकारको मन्त्रिपरिषद्ले गठन गरेको २४ सदस्यीय उच्चस्तरीय शिक्षा आयोगमा प्रारम्भमा १९ सदस्य नियुक्त गरिएका थिए । पाँच जना सदस्य पछि थप्ने भनिएको थियो ।[८] शिक्षा मन्त्रीको अध्यक्षतामा गठित यो आयोगको सदस्य सचिवमा शिक्षा मन्त्रालयकै सहसचिव नियुक्त गरिएका थिए । सरकारको नेतृत्व गरेको दल नेकपाको भ्रातृ संगठन नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठनका अध्यक्षलाई पर्यवेक्षक सदस्यको रूपमा पछि थप गरिएको थियो । यसअघि गोपालमान श्रेष्ठको अध्यक्षतामा गठित आयोगका केही सदस्य यो नयाँ आयोगमा पनि परेका थिए ।[९]

आयोगमा मोटामोटी पाँच समूह—शिक्षा व्यापारी, राजनीतिकर्मी, विश्वविद्यालय/विद्यालयका शिक्षक संघ-संगठनका प्रतिनिधि, गैरसरकारी संस्थाका अगुवा/परामर्शदाता र सरकारी कर्मचारी—को प्रतिनिधित्व थियो ।[१०] अभिभावक, विद्यार्थी र सामाजिक अगुवाको आयोगमा संस्थागत प्रतिनिधित्व थिएन । चार महिना म्याद दिइएको आयोगले साउन १६ गतेबाट काम शुरू गरेको थियो । मंसिरमा प्रतिवेदन बुझाउनु पर्नेमा पछि पुस २३ सम्म आयोगको म्याद थप गरियो । पुस २२ गते प्रधानमन्त्री कार्यालयलाई प्रतिवेदन तयार भएको जानकारी दिई माघ १ मा प्रधानमन्त्री ओलीलाई आयोगले आफ्नो अन्तिम प्रतिवेदन बुझाएको थियो ।

माथि भनिए झैं, पदीय पहिचान र पृष्ठभूमि हेर्दा आयोगमा राजनीतिकर्मी, शिक्षा व्यापारी, सरकारी कर्मचारी र शिक्षक संघ-संगठन आबद्धहरूको बाहुल्य थियो । त्यसैले, प्रतिवेदनमा यिनै समूहको विचार र व्यवहारको प्रतिनिधित्व हुनु स्वाभाविक छ । विचार,

[८] आयोगका सदस्यमा गंगालाल तुलाधर, धनिराम पौडेल, उषा झा, श्याम श्रेष्ठ, मीनबहादुर विष्ट, विद्यानाथ कोइराला, टंकनाथ शर्मा, मनिष पोखरेल, रामस्वार्थ राय, सुशन आचार्य, बाबुराम अधिकारी, विमलकुमार फुयाँल, चक्रमान विश्वकर्मा, सुजनबाबु मरहट्ठा, नन्दकुमार थापामगर, कृष्णप्रसाद पौडेल, भारती जोशी, शारदा थपलिया, रमेश सिलवाल, लक्ष्मण शर्मा, सदानन्द कँडेल, खगराज बराल (सचिव), वैकुण्ठप्रसाद अर्याल (सदस्यसचिव) र बाबुराम थापा (आमन्त्रित सदस्य) थिए ।

[९] यो आयोगमा दोहरिएका सदस्यमा गंगालाल तुलाधर, धनिराम पौडेल, विद्यानाथ कोइराला, मीनबहादुर विष्ट, टंकनाथ शर्मा, सुशन आचार्य, लक्ष्मण शर्मा र बाबुराम थापा थिए ।

[१०] हुन त यो कुनै औपचारिक वर्गीकरण हैन र यसले सबै सदस्यको विश्व दृष्टिकोण र तिनको अडानको प्रतिनिधित्व पनि गर्दैन । साथै, यस्तो विभाजनले मानव सम्बन्धको फराकिलो र गहिरो दायराको लेखाजोखा गर्न समेत धेरै सघाउँदैन । तर, आधारभूत मूल्य-मान्यताका आधार र तिनले लिने अडानको अन्दाज भने यस्तो विभाजनले सहयोग गर्छ । यसैका आधारमा उनीहरूका चाख पनि फरक-फरक हुने भइहाले ।

चिन्तन र मन्थन प्रक्रियामा सबै सदस्यहरूको आ-आफ्नै विश्व दृष्टिकोण र रुचि भएको पनि प्रस्टै देखिन्थ्यो । केही सदस्यको प्रस्तुति हेर्दा शिक्षा मन्त्रालय या अध्यक्षसँग उनीहरूको पहिल्यैदेखि कुनै न कुनै खालको कामकाजी सम्बन्ध या गठजोड भएको जस्तो लाग्थ्यो । औपचारिक बैठकमा गरिने खुल्ला छलफलभन्दा पनि अनौपचारिक कुराकानी र पहिल्यै भएका गोप्य सहमतिबाट निर्णय भैरहेको आभास हुन्थ्यो । उदाहरणका लागि, आयोगको कामको शुरूआतमै विषयगत संयोजक अध्यक्षबाट तोक्ने कुरा खड्केको थियो, किनकि यो कुनै सामूहिक छलफलबाट निर्णय भएको थिएन । विभिन्न स्वार्थ समूहको प्रभावमा यो निर्णय भएको जस्तो देखिन्थ्यो । कतिपय महत्त्वपूर्ण निर्णय (शिक्षामा निजी लगानी, शिक्षकको व्यवस्थापन, आदि) स्वार्थ समूहको गठजोडबाट प्रभावित भएको प्रस्टै देखिन्थ्यो । यो कुरा प्रतिवेदनको अन्तिम मस्यौदा बनाउने बेलासम्म पनि देखिएको थियो ।

कामको शुरूआत र किचलो

आयोगको पहिलो बैठक "परिचयात्मक" थियो । आपसी परिचय गरेर र डायरी, झोला थमाएर यो बैठक सकिएको थियो । तर, प्रारम्भमै आयोग र यसको कामबारे विवाद उठ्यो । आयोगको कार्यक्षेत्र र कार्यभार स्पष्ट नभएकाले यस्तो विवाद सिर्जना भएको थियो । यसको पृष्ठभूमिमा यसअघि गठित तर पूरा काम गर्न नपाएको शिक्षा आयोग पनि थियो । भदौ १९, २०७४ मा गोपालमान श्रेष्ठको अध्यक्षतामा ६५ सदस्यीय जम्बो शिक्षा आयोग गठन भएको र फागुन २०७४ मा नयाँ सरकार बनेसँगै यो आयोग निष्क्रियप्रायः भएको कुरा माथि आइसकेको छ । यद्यपि, विद्यानाथ कोइराला लगायत आयोगमा रहेका केही क्रियाशील सदस्यले एक मस्यौदा बनाई सरकारलाई बुझाएका थिए । नयाँ आयोगमा कोइराला लगायत पुरानो आयोगका केही सदस्यले पनि स्थान पाएका थिए । अघिल्लो आयोगले गरेको कामको स्वामित्व नयाँ आयोगले लिनुपर्ने र सोही मस्यौदामा थप काम गरेर प्रतिवेदन बुझाउन सकिने यी सदस्यको प्रस्ताव थियो ।

शुरूआती चरणमा अघिल्लो आयोगले गरेको कामको स्वामित्व लिने कुरामा नयाँ आयोगका सदस्यहरूको खासै विमति देखिँदैनथ्यो । मलाई भने उनीहरूको छलफल सुन्दा अघिल्लो आयोगको प्रतिवेदनलाई थपघट गरे पुग्ने भए किन यत्रो तामझाम गरेर नयाँ आयोग बनाएको होला भन्ने लागेको थियो । त्यसैले मैले सो मस्यौदा प्रतिवेदन अध्ययन गरेँ । उनीहरूको प्रस्ताव मलाई उपयुक्त जँचेन । शिक्षा क्षेत्रमा देखिएका मूलभूत समस्या र समाधानको गति पहिल्याउन उक्त मस्यौदाले सकेको थिएन । शिक्षाबारे संविधानले कल्पना गरेको प्रस्तावनालाई सम्बोधन गर्न पनि शिक्षामा संरचनात्मक रूपान्तरण जरुरी थियो, जुन पुरानो मस्यौदाबाट सम्भव थिएन । अन्ततः सो मस्यौदालाई एकमुस्ट "स्वामित्व लिने" निर्णय भएसँगै विवाद सल्टियो । नयाँ आयोगको तयारी र यसले अघि बढाएका काम

पुरानो आयोगका सदस्यहरूले चिन्ता व्यक्त गरेको भन्दा उन्नत स्तर हुँदै आएसँगै पुरानो आयोगको प्रतिवेदनबारे फेरि कुनै कुरा उठेन ।

आयोगको पहिलो बैठकमा आयोगको कार्यालय रहने स्थानबारे प्रश्न उठेको थियो । स्वयं मन्त्री अध्यक्ष, शिक्षा सचिव सदस्य, सहसचिव सदस्य सचिव, मन्त्रालयका कर्मचारी आयोग सचिवालयमा काम गर्ने, अनि अध्यक्षप्रति अतिअनुग्रहित केही सदस्य भएपछि आयोगको कार्यालय शिक्षा मन्त्रालय (सिंहदरबार) मै रहने निश्चित भयो । केही अनौपचारिक बैठक बाहेक आयोगका अधिकांश बैठक मन्त्रालयकै सभा हलमा सम्पन्न भए । तर, आयोगको कार्यालय सिंहदरबारभित्र हुँदा धेरै सरोकारवाला—अभिभावक, शिक्षक, अनुसन्धाता र विद्यार्थी—को पहुँचबाहिर त्यो पुग्यो । सिंहदरबार छिर्न सरकारी कर्मचारी बाहेक अरूलाई सजिलो छैन । त्यसैले, आयोगले आयोजना गरेका कतिपय महत्त्वपूर्ण छलफल कार्यक्रममा सरोकारवाला लिन अनिच्छा प्रकट गरेका थिए, केही त भाग लिन आएका समेत फर्कनु परेको थियो । त्यस बाहेक, कतिपय सन्दर्भमा मन्त्रालयको घेराबन्दीमा आयोग परेपछि उसको स्वतन्त्र हैसियतमा समेत प्रश्न उठ्यो । आयोगको काम शिक्षा मन्त्रालयको प्रभावबाट मुक्त हुनुपर्छ भन्ने विचार राखे पनि सामान्य जस्ता लाग्ने यस्ता कुराले समेत यति धेरै प्रभाव पार्ला भन्ने मैले शुरूमा सोचेको थिइनँ ।

अध्ययन-प्रतिवेदनका पाँच चरण

परिचय र किचलो पछिका आयोगका बैठक अध्ययनमै केन्द्रित थिए । जम्माजम्मी पाँच चरण पार गरी प्रतिवेदन तयारी गरिएको थियो । नेपालको संविधानमा उल्लिखित मार्गनिर्देशक सिद्धान्त र खास गरी शिक्षा सम्बन्धी नागरिकका मौलिक हकमा आधारित भई २०१० सालदेखि हाल सम्मका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरूको विश्लेषण, विकास सम्बन्धी आवधिक योजनाहरूको लेखाजोखा, प्रमुख राजनीतिक दलका चुनावी घोषणापत्रहरूको अध्ययन, विभिन्न अनुसन्धानका निष्कर्ष, र शिक्षाबारे अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासको अध्ययन गरी तथ्यांक संकलनका लागि प्रश्नावली बनाई विभिन्न माध्यमहरू मार्फत सरोकारवालाहरूबाट राय-सुझाव लिने काम पहिलो चरणमा भयो ।

दोस्रो चरणमा आठ ओटा विषयगत समूह/समिति गठन गरिए : १) प्रारम्भिक बाल विकास तथा आधारभूत शिक्षा; २) माध्यमिक शिक्षा; ३) प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा; ४) उच्च शिक्षा; ५) आजीवन सिकाइ, वैकल्पिक तथा अनौपचारिक शिक्षा; ६) सुशासन, वित्त तथा साझेदारी; ७) शिक्षामा गुणस्तर; र ८) शिक्षामा समावेशीकरण । यसै चरणमा विषयगत समिति अन्तर्गत राय-सुझाव संकलन गरिएको थियो । विषय-केन्द्रित समूहगत छलफलका लागि विषयविज्ञ, अनुसन्धाता, शैक्षिक अभियन्ता, शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक, संस्थागत विद्यालयका प्रतिनिधि, पेसागत संघ-संगठनका प्रतिनिधि लगायतका

सरोकारवालासँग मुलुकका विभिन्न स्थानमा छलफल गरियो । सबै समितिले जम्माजम्मी १,६२३ जनासँग छलफल गरेका थिए । ईमेल मार्फत पनि सुझाव संकलन गरिएको थियो ।

तेस्रो चरणमा, छलफलबाट प्राप्त राय-सुझावका आधारमा मस्यौदा तयार गरियो । त्यसपछि सो मस्यौदा प्रतिवेदन उपर राय-सुझाव र टिप्पणीका लागि सात ओटै प्रदेशमा कार्यशालाहरू आयोजना गरिए । यी कार्यशालामा जम्मा १,८२४ जना सहभागी भएका थिए । त्यस पछिको (चौथो) चरणमा, यसरी संकलित सुझाव विश्लेषण गरी मुख्य मुद्दा तथा चुनौतीका सम्बन्धमा साझा सहमति बनाउँदै प्रारम्भिक प्रतिवेदन तयार गर्ने काम भयो । यो प्रतिवेदनलाई पुस ५–६, २०७५ मा बुढानीलकण्ठ स्कूलमा राष्ट्रिय सम्मेलन आयोजना गरी प्रस्तुत गरिएको थियो । सम्मेलनमा ४५० जना सरोकारवाला सहभागी थिए र तिनले दिएका सुझावलाई पनि संकलन गरिएको थियो ।[११] अन्तिम चरणमा विषयवस्तु सम्पादन, भाषा सम्पादन लगायतका प्राविधिक प्रक्रिया पूरा गरी प्रतिवेदनलाई अन्तिम रूप दिई आयोग सदस्यहरूको हस्ताक्षर गरी प्रधानमन्त्री समक्ष पेस गरिएको थियो । यी विभिन्न चरण पार गर्दा आयोगका २७ ओटा औपचारिक बैठक बसेका थिए, जसमा विषयगत समितिहरूको बैठक गणना गरिएको छैन । औपचारिक रूपमा करिब ४ हजार र अनौपचारिक रूपमा हजारौँ सरोकारवालाका सुझाव प्रतिवेदनमा समेटिएका थिए । यो कार्य सम्पन्न गर्न १ करोड ४० लाख रुपियाँ खर्च भएको थियो ।[१२]

प्रतिवेदन लेखन कार्य र त्यसका विषयवस्तु

आयोगका प्रारम्भिक बैठकहरू कार्यभार बाँडफाँटमा सीमित थिए । भदौ ९, २०७५ को बैठकमा अधिल्लो आयोगले तयार पारेको प्रतिवेदनको संक्षिप्त प्रस्तुति, सदस्यहरूको कार्य विभाजन र कार्यविधि तथा सचिवालय सञ्चालन र यसको भूमिकाबारे विस्तृत छलफल भयो । सो बैठकमा आयोगका सदस्यहरूले आफ्ना दृष्टिकोण, सुझाव र आफ्नो भूमिका र

[११] प्रधानमन्त्री केपी शर्मा ओली प्रमुख अतिथि भएको उक्त कार्यशालामा पूर्व प्रधानमन्त्री माधवकुमार नेपाल र झलनाथ खनाल, पूर्व शिक्षा मन्त्रीहरू, प्रदेशका सामाजिक विकास मन्त्रीहरू, विभिन्न राजनीतिक दलका नेताहरू, विश्वविद्यालयका उपकुलपतिहरू तथा प्राध्यापकहरू, नेपाल सरकारका सचिवहरू, शिक्षाविद्हरू, शिक्षक, अभिभावकहरू, व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीहरू, शैक्षिक संस्थाका सञ्चालकहरू लगायत अन्य विविध क्षेत्रबाट प्रतिनिधित्व गर्ने सरोकारवालाहरूको उपस्थिति रहेको थियो (कैनी २०७५) ।

[१२] महालेखा परीक्षकको कार्यालयले प्रकाशित गरेको ५७ औँ वार्षिक प्रतिवेदन २०७७ ले "प्रतिवेदन बुझाएको नदेखिएको" भन्दै आयोगले गरेको उक्त खर्च बेरुजु देखाएको छ (मलेपका २०७७) । यो निर्णयले उक्त रकममध्ये आयोगको सदस्यको हैसियतले सरकारी नियम अनुसार मलाई दिइएको दैनिक भत्ता र भाडा बापतको रकम समेत बेरुजुमा परेको देखिन्छ ।

योगदानको क्षेत्रबारे लिखित रूपमा सुझाव दिने निर्णय समेत भएको थियो । सोही अनुरूप सदस्यहरूले आ-आफ्ना दृष्टिकोण, सुझाव र भूमिका प्रस्तुत गरेका थिए । मैले पनि भदौ १०, २०७५ को बैठकमा पाँच बुँदामा समेटिएको टिपोट प्रस्तुत गरेको थिएँ । आयोग अध्यक्षको हातैमा र अन्य सदस्यलाई ईमेल मार्फत तथा आयोग सचिवालयलाई पनि मैले सो टिपोट थमाएको थिएँ । नेपालको संविधान, अन्तर्राष्ट्रिय समझदारी, आर्थिक, सामाजिक तथा सांस्कृतिक अवस्था र मूल्य-मान्यताको बृहत् दायरा र सीमाहरूको परिधिभित्र रही शिक्षाको मूल मर्म आत्मसात गरी आम नेपाली नागरिकको चेतना, क्षमता, भावना र दृढता उन्नत बनाउँदै मानिस, समाज र प्रकृति बीचको अन्तरसम्बन्ध सुदृढ बनाउने शिक्षाको दूरदृष्टि हुनुपर्ने कुरा मैले सो टिपोटमा उठाएको थिएँ ।

अर्थ र मर्म दुवै हिसाबले गुणस्तरीय शिक्षाले समाजलाई स्वतः समाजवाद उन्मुख बनाउँछ भन्ने मेरो तर्क थियो । यस अर्थमा शिक्षालाई बजार र व्यापारको वस्तु बनाउने विकृत सोचबाट बाहिर निकाल्ने र बिनाभेदभाव सबै वर्ग र तहमा गुणस्तरीय शिक्षाको पहुँच बढाउने रणनीति लिएर समग्र शिक्षा पद्धतिलाई समाजवाद उन्मुख बनाउन सकिन्छ भन्ने मेरो दलिल थियो । यसका लागि शिक्षामा संघीय सरकारलाई जवाफदेही र प्रान्तीय एवं स्थानीय सरकारलाई जिम्मेवार बनाउन अधिकार सम्पन्न बनाउने रणनीति अवलम्बन गर्नुपर्छ र शिक्षा क्षेत्रमा संलग्न निजी क्षेत्रलाई नाफारहित सेवा क्षेत्रमा रूपान्तरण गर्न सकिन्छ भन्ने मेरो धारणा थियो । शिक्षाका सबै आयामको रूपान्तरणको रणनीतिक दिशाबोध सहितको स्पष्ट मार्गचित्र बनाई प्राथमिकता निर्धारण तथा जनशक्ति प्रक्षेपण र शिक्षासँग सम्बन्धित सबै संरचनाहरूको स्वामित्व, व्यवस्थापन र स्रोत बाँडफाँटको निर्क्योल गर्ने रणनीतिक आधारहरू तयार गरिनुपर्छ, यो काम गर्दा संघीय संविधानको भावना र व्यवस्था र सबै आयाममा वर्गीकरणको मर्म आत्मसात गरिनुपर्छ भन्ने मेरो मान्यता थियो ।

आधारभूत शिक्षा, कृषि, वन तथा प्राकृतिक स्रोत जस्ता विषयमा आफ्नो केही अनुभव भएको हुँदा ती क्षेत्रमा केही योगदान दिन सक्ने, र अन्य क्षेत्र/विषय तथा आयाममा आलोचनात्मक सुझाव दिने र प्रतिवेदन लेखनमा सक्रियता पूर्वक लाग्ने प्रतिबद्धता मैले जनाएको थिएँ । ज्यालादारीमा गुजारा गर्ने भएकोले बढीमा ५० प्रतिशतसम्म आयोगको काममा समय दिन सक्ने समेत जनाएको थिएँ । त्यसै गरी, शिक्षाको दृष्टिकोणमा सहमति गरेर मात्र प्रतिवेदन लेखन समिति गठन गर्न उपयुक्त हुने; यस्तो समितिले आयोगको कार्यादेशको आधारमा प्रतिवेदनको प्रारम्भिक ढाँचा बनाउने; सबै समूहसँग समन्वय गरी प्रतिवेदन लेखनका लागि चाहिने सामग्रीको सूची तथा विवरण तयार पार्ने; सबै विषयगत उपसमूहको समन्वयमा काम गर्ने प्रस्ताव मैले गरेको थिएँ । थप, मस्यौदा प्रतिवेदनमा विषयगत प्रतिवेदनसँगै शिक्षक र प्रशासन क्षेत्र रूपान्तरण ढाँचा र सबै विषयगत शिक्षाको

रूपान्तरणको रणनीतिक प्रस्ताव तयार गरी परिशिष्टमा राख्न उपयुक्त हुने समेत सुझाएको थिएँ ।

मेरो यो प्रस्तुति आफैमा परिपक्क र पूर्ण भने थिएन । यो मेरो आफ्नै पृष्ठभूमिले बनाएको समाजवाद उन्मुख शिक्षा प्रणालीलाई हेर्ने आग्रहबाट प्रभावित थियो । सँगै, मेरा सुझावमा अन्य धेरै कुरासँगै विषयगत एकीकरणमा समाजशास्त्र, मानवशास्त्र, पर्यावरण अध्ययन जस्ता महत्त्वपूर्ण आयाम छुटेका थिए । मैरे जस्तो प्रस्तुति आयोगका अन्य सदस्यले पनि गरेका थिए । यी प्रस्तुतिले बिस्तारै मूल विषयमा प्रवेश गर्ने छाँट ल्यायो । साथै, सदस्यबीच एक आपसमा संवाद बढाउन र एक अर्काका विचार आदान प्रदान गर्न यस्ता प्रस्तुतिले सहयोग गऱ्यो । शिक्षा क्षेत्रमा देखिएका समस्याका चाङ खोतल्ने र भविष्यको शिक्षा कस्तो हुनुपर्छ भन्ने बहस सिर्जना गर्न यी प्रस्तुति महत्त्वपूर्ण थिए । यसका साथै, आफूसँग भएका शिक्षा सम्बन्धी उपयोगी दस्तावेजको आदानप्रदान बढाउन यसले सघायो । यस्ता गतिविधिले एकतर्फ सदस्यबीच कुराकानी सहज बनायो भने अर्कातर्फ यी बहसमा आलोचनात्मक चेत नपुग्दा फरक विचार राख्नेहरूबीच वैचारिक मतभिन्नता गहिरिँदै गयो । वैचारिक सामीप्य भएका सदस्यबीच अनौपचारिक खासखुस गर्न मात्र होइन कतिपय सन्दर्भमा यस्ता प्रस्तुतिले बहसलाई झनै साँघुरो बनाउँदै पनि लग्यो । राजनीतिक संस्कृतिमा रुचि राख्ने भएको मैले यी विभिन्न स्वार्थ समूहका गतिविधि चाख मानैरे सुनें र बेला-बेला प्रतिक्रिया पनि जनाएँ । यो प्रक्रिया अघि बढ्दै गर्दा सबै सदस्यहरूको हैसियत, आग्रह, आशय र विश्व दृष्टिकोण सतहमा आउन थाल्यो ।

आयोगमा विभिन्न आठ ओटा विषयगत समिति/समूह बनाइएकोमा अध्यक्षले नै सबै समूहका संयोजक तोकिदिएका थिए ।[१३] विषयगत समूहलाई आ-आफ्नो समूहको प्रतिवेदन तयार गर्ने जिम्मेवारी दिइयो । कृषिको विद्यार्थीको भएको र आफ्नै चाखले म प्राविधिक शिक्षा समूहको सदस्य भएँ । यो समूहको काममध्ये "अवस्था विश्लेषण" बनिबनाउ जस्तै नै थियो, किनभने केही समयअघि मात्र प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम केन्द्रको अध्ययन गर्न बनेको उच्चस्तरीय कार्यदलले आफ्नो प्रतिवेदन बुझाएको थियो । उक्त अध्ययन कार्यदलका परामर्शदाता (टंकनाथ शर्मा) नै यो समूहका संयोजक थिए ।

[१३] प्रारम्भिक बाल विकास तथा आधारभूत शिक्षाको संयोजक मीनबहादुर विष्ट; माध्यमिक शिक्षाको संयोजक श्याम श्रेष्ठ; प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको संयोजक टंकनाथ शर्मा; उच्च शिक्षाको संयोजक गंगालाल तुलाधर; आजीवन सिकाइ, वैकल्पिक तथा अनौपचारिक शिक्षाको संयोजक विमलकुमार फुयाँल; सुशासन, वित्त तथा साझेदारीको संयोजक उषा झा; शिक्षामा गुणस्तरको संयोजक धनिराम पौडेल; र शिक्षामा समावेशीकरणको संयोजक विद्यानाथ कोइराला थिए ।

त्यसैले यो समूहलाई विषय प्रवेश गर्न कठिनाइ भएन, यसमा संलग्न कर्मचारीहरू पनि सहयोगी भएकाले शुरूदेखि नै तुलनात्मक रूपमा केही सहज पनि भयो ।

मेरा विचारमा प्राविधिक शिक्षामा समेटिनु पर्ने सन्दर्भ, विषय र रणनीतिक प्रस्तावहरू अलि भिन्न प्रकृतिका र बृहत् थिए । यद्यपि, यी कुरा आत्मसात गरेर फराकिलो मार्गचित्र बनाउने कुरामा धेरै सदस्यको ध्यान थिएन । उनीहरूले शुरूमा त प्राविधिक शिक्षालाई गाम्भीर्यपूर्वक हेर्नुपर्ने कुरा गरे, तर प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम केन्द्रबारे तयार भएको अध्ययन प्रतिवेदनलाई नै काटकुट पारेर काम चलाउने उनीहरूको मनसाय देखेपछि भने मेरो पनि धेरै जाँगर चलेन । आयोगको कामलाई समग्रमा हेर्न तत्पर हुनेभन्दा परम्परागत नीति-निर्माणको ढर्राबाट बाहिर निस्कने आँट र छाँट दुवै नदेखेपछि मेरो उत्साह घट्न थालेको थियो । शुरूदेखि नै मेरो कोसिस शिक्षालाई बुझ्ने दृष्टिकोणमा प्रस्ट भएर मात्र विषयगत छलफलमा जानुपर्छ भन्ने थियो । किनकि शिक्षा प्रतिको हाम्रो बुझाइ धेरै हदमा सतही, गोलमटोल र पुरातनवादी थियो । सँगै, सत्ताधारीहरूको समाजवादी रटान र व्यवहारमा कपट देखिन थालिसकेको थियो ।

आयोगको कामको गति बढेसँगै फरक-फरक पृष्ठभूमिबाट आएका सरोकार समूहका प्रतिनिधि आ-आफ्ना हैसियतमा विचार राख्न थाले । आयोगका अध्यक्ष र सदस्य सचिवको बैठक सञ्चालनको कार्यदक्षता प्रभावकारी र प्रस्तुति सकारात्मक नै देखिन्थ्यो । बेला-बेला आयोगका काम प्राथमिकतामा नपर्ने र निर्णायक मत दिन आलटाल गर्ने बाहेक अध्यक्षले आयोगका कामको सहजीकरण सन्तुलित ढंगले गरेका थिए । उनका प्रस्तुति समेत शालीन देखिन्थ्यो । तर आफ्नो अनुपस्थितिमा उनले पूर्व शिक्षा मन्त्री (गंगालाल तुलाधर र धनिराम पौडेल) लाई बैठक सञ्चालन गर्न जिम्मेवारी दिने र मूल मुद्दाहरूमा अनौपचारिक छलफल गरिने हुँदा आयोगका छलफलहरूको गति सधैँ उस्तै हुँदैनथ्यो । कतिपय अवस्थामा यी छलफल पट्यारलाग्दा र प्राविधिक समेत हुन्थे । निश्चित विषयमा केन्द्रित भई गहन रूपमा खुला बहस गर्नुभन्दा पनि पहिल्यैदेखि बोकेर आएका सनातनी आग्रहले ग्रस्त भाषणबाजीले आयोगका बैठक निरर्थक रूपमा लम्बिन्थे । समयमै आयोगको काम नसकिनुको एउटा कारण यो पनि थियो । कतिपय सन्दर्भमा आयोगमा रहेका निश्चित व्यक्ति र कर्मचारीतन्त्र हाबी हुनाले पनि आयोगले गति लिन पाएन । साथै अन्तर-मन्त्रालय (जस्तै शिक्षा र अर्थ) र राजनीतिक तहमा शिक्षाको मूलभूत पक्षबारे खुला बहस गर्ने संस्कृति अति कमजोर देखिन्थ्यो । शिक्षाबारे मन्त्रालय-केन्द्रित बहस अति प्राविधिक देखिन्थे ।

प्रतिवेदन लेखन कार्यको संयोजन, लेखन र एकीकरण आफैमा सजिलो काम थिएन । खास गरी, फरक-फरक शैली र लेखाइमा प्रस्तुत विषयगत प्रस्तुतिको क्रमिकता र एकरूपता ल्याउनु, अनि हजारौँ टिपोट र मौखिक सुझावको मर्म समेटेर मस्यौदा बनाउनु चुनौतीपूर्ण थियो । यो कार्यमा केही बाहेक अधिकांश सदस्य रातो कलम चलाउने बानी परेका हाकिम

जस्ता थिए । धेरैले लेखेरभन्दा बोलेर नै काम चलाए । यस्तो अवस्थामा पनि सचिवालयले प्रतिवेदनको मस्यौदा बनाउने काम सहज रूपमै पार लगायो । छरपस्ट विचार, आग्रह र आदेशले भरिएका लेखोट र सरकारी कर्मचारीको आफ्नै नियमित व्यवहार र प्रवृत्ति बोकेको सचिवालयले गरेको काम प्रशंसायोग्य नै छ ।

सबै स्वार्थ समूहको रस्साकस्सीसँगै तयार हुँदै गरेको प्रतिवेदनको मस्यौदा "उँट" बन्ने छाँट देखिसकिएको थियो । यसले मलाई अलि खिन्न र उद्वेलित पनि बनायो । अरू केही सदस्यलाई पनि मलाई जस्तै भएको कुराकानीबाट थाहा पाएको थिएँ । शिक्षा क्षेत्रका केही अभियन्ता र अध्येता सँगको छलफलपछि मैले एकमुस्ट रूपमा प्रस्तुत भएको मस्यौदामा अलि चर्को आलोचनात्मक टिप्पणी लेखेँ । उक्त टिप्पणीमा मैले बुझेका शिक्षा क्षेत्र रूपान्तरणमा आम चासो र विवादित बुँदाहरू समेटेको थिएँ । मेरो बुझाइमा मस्यौदामा शिक्षाका आधारभूत समस्या र सवालहरूको आलोचनात्मक समीक्षा तथा विश्लेषण व्यवस्थित भएको थिएन । साथै, शिक्षाको भविष्यबारे समेत स्पष्ट दृष्टिकोण थिएन । यी दुवै कुरालाई गाम्भीर्यपूर्वक लिई गहन छलफल गरी परिमार्जन गर्न तत्पर नभए त्यस्तो सतही प्रतिवेदनले सरकारलाई मार्ग निर्देशन गर्न नसक्ने हुँदा प्रतिवेदनको स्वामित्व आफूले लिन नसक्ने कुरा मैले राखेको थिएँ ।

शिक्षाका सीमा र यसलाई हेर्ने दृष्टिकोण उपर अहिले विश्वव्यापी रूपमै व्यापक बहस भइरहेको छ । प्रविधिमा आएको फेरबदलले शिक्षण संस्थामा हुने पढाइ र लेखाइका आधारमा मात्र प्रदान गरिने शिक्षाबारे नयाँ बहसको सिर्जना भएको छ । बन्द कोठामा दिइने शिक्षाले मानिसको ज्ञान, सीप र अवधारणाको विकासलाई कति सघायो, या यस्तो शिक्षाले झनै प्रभुत्व र विघटनको साँघुरो घेरामा ल्याएर मानिसलाई स्वतन्त्रताको मुखौटोभित्र परम्परामा नै अलमलिन बाध्य पाऱ्यो भन्नेबारे आलोचनात्मक समीक्षा गरी भविष्यका लागि कस्तो शिक्षा अपनाउने र शिक्षामा निरन्तर परिमार्जन गरी अगाडि बढ्दै जान कस्तो संयन्त्र बनाउने भन्ने कुराको टुंगो लगाउनुपर्छ भन्ने मेरो मान्यता थियो । अन्यथा, हामीले प्रस्ताव गर्ने रणनीतिले काम गर्दैन भन्नेमा म प्रस्ट थिएँ । साथै, शिक्षाको दर्शन र सैद्धान्तिक आधार, निर्देशक सिद्धान्त, आजीवन शिक्षा र यसका विधि, शिक्षामा निजीकरण, शिक्षक, प्रशिक्षक र शिक्षा कर्मचारी व्यवस्थापन, जनशक्ति प्रक्षेपण र शिक्षामा स्वामित्व जस्ता अहम् सवालमा मौन, दोधारे वा अस्पष्ट कुरा गरेर शिक्षा रूपान्तरणको दीर्घकालीन मार्गचित्र बन्दैन, त्यसैले यी मुद्दामा स्पष्ट अडान बनाएर सहमति या असहमतिको निर्णय गर्नुपर्छ भन्नेमा म अडिग थिएँ ।

मस्यौदा प्रतिवेदनले शिक्षालाई सार्वजनिक सम्पत्ति र शिक्षामा सबैको पहुँच सुनिश्चित गर्ने कुरा स्वीकार गरे पनि समग्रतामा शिक्षालाई समताको आधार देख्ने दूरदृष्टि; खास गरी, राजनीतिकरण (मानिस, समाज र प्रकृति बीचको अन्तरसम्बन्ध), सामाजिकीकरण

(आजीवन सिकाइ, लोकतन्त्र र समावेशिता) र कार्यमूलक (आफ्नो प्रतिभा चिन्ने, अवसर र अनुकूलता) तिनै तहको ज्ञानको निर्माण गर्नुपर्ने कुराको दिशाबोध गर्नुपर्ने कुरा बिर्सेको थियो भन्ने मेरो तर्क थियो । समग्रमा, प्रतिवेदनको मस्यौदा न शिक्षाको मूल मर्ममित्र पस्ने आँट गरेको थियो न शिक्षाको स्वामित्वबारे स्पष्ट थियो । सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण, निजी र विदेशीद्वारा सञ्चालित शैक्षिक संस्थाको तात्कालिक नियमन कसरी गर्ने; दीर्घकालिक रूपमा तिनलाई सेवामूलक बनाउने आधार र रणनीति के हुने; निजी शिक्षाले थोपरेका समस्या र त्यसले उब्जाएका शिक्षाका मूल सवाल के हुन् भन्नेबारे मस्यौदा दोधारे र अस्पष्ट छ भन्ने मेरो बुझाइ थियो । त्यसै गरी, शिक्षालाई पैसा र रोजगारीमा मात्र सीमित गर्दा निजी क्षेत्र हाबी भएको छ, र यसै कारण आलोचनात्मक चेत भएका नागरिक उत्पादन गर्न शिक्षा असफल हुँदै गएको कुरा मस्यौदा प्रतिवेदनमा आउनुपर्छ भन्ने मेरो कुरा थियो ।[१४]

यदि शिक्षा क्षेत्रमा आगामी २५ वर्षको मार्गचित्र बनाउने हो भने यसभित्र गरिने उपलब्धिलाई चार वर्ष (सन् २०२२), १२ वर्ष (सन् २०३०) र २५ वर्ष (सन् २०४३) मा विभाजन गरी अल्पकालिक, मध्यकालिक र दीर्घकालिक रणनीतिलाई उपलब्धि वा परिणामको रूपमा प्रस्तुत गर्नुपर्ने र यस अवधिमा विषयगत क्षेत्रमा गरिनुपर्ने कार्यको सूची तयार गरी आवधिक कार्य योजना र संयन्त्रको सुझाव समेत तयार पार्ने मेरो सुझाव थियो । प्रतिवेदनको प्रारम्भिक मस्यौदामा अनिर्णयका धेरै बुँदा थिए । उदाहरणका लागि, के विषय, कति जना, कस्तो जनशक्ति चाहिने प्रक्षेपण नगरी शिक्षा विकासको रणनीति कस्तो बन्छ ? अहिलेकै जत्तिको पनि पढाउन नसक्ने आधाभन्दा बढी शिक्षकको बिदाइ र बाँकी शिक्षकको व्यवस्थापन कसरी हुन्छ ? शिक्षक हुन चाहनेलाई मात्र यो क्षेत्रमा ल्याउने बन्दोबस्त गर्न कसरी सकिन्छ ? शिक्षक र शिक्षाका कर्मचारीको समकक्षता निर्धारण कसरी हुन्छ ? आजीवन सिकाइदेखि विश्वविद्यालय सम्मको पारगम्यताका आधार र मापदण्ड के हुन्छन् ? चिकित्सा शिक्षा क्षेत्रका डा. गोविन्द केसीले उठाएका माग के हुन्छन् ? शिक्षामा निजी लगानीको अवतरण कसरी हुन्छ ? आदि प्रश्न मेरा लागि महत्त्वपूर्ण थिए ।

काम गर्दै जाँदा आयोगमा विषयगत समूहका प्रस्तावित सुझावहरूमा समेत बहस शुरू भए । मुख्य रूपमा शिक्षा क्षेत्रमा राज्यको भूमिका र शिक्षामा भएको निजी लगानी के हुने भन्ने विषय टडकारो रूपमा उठ्यो । यसका साथै, संघ, प्रदेश र स्थानीय सरकारबीच

[१४] प्रतिवेदनको समग्र खाकालाई स्पष्ट पार्नुपर्ने र सबै खण्डमा गर्नुपर्ने सुधारको समेत मैले कुरा गरेको थिएँ । मुख्यतः शिक्षा रूपान्तरणको परिवेश प्रस्ट भएको संवैधानिक सन्दर्भको चर्चामा विश्वसन्दर्भ, समाजवादी शिक्षाको सन्दर्भ, जीवन पद्धतिमा आएको फेरबदल र फेरिएको प्रविधिको सन्दर्भ थप्ने, साथै आयोगका अन्य सदस्यहरूले समेत उठाएको नेपालमा शिक्षाको ऐतिहासिक दार्शनिक पृष्ठभूमि एवं सांख्य, बौद्ध र शैव सँगै प्लेटो, रबिन्सन, डुवे लगायतको शिक्षा बारेको ऐतिहासिक पृष्ठभूमि र दृष्टिकोणको संश्लेषण थप्ने सुझाव समेत मैले राखेको थिएँ ।

शिक्षाको अधिकार, दायित्वको बाँडफाँट, शिक्षण संस्थाको नक्शांकन र भौगोलिक सन्तुलन, शिक्षक तथा कर्मचारी व्यवस्थापन, शिक्षण संस्थामा प्रधानाध्यापक र अभिभावकको भूमिका आदिबारे पनि गहन छलफल भए । विश्वविद्यालयको स्वायत्तता, प्राविधिक तथा सीपमूलक व्यावसायिक तालिम र सम्बन्धन, भाषा, विज्ञान तथा प्रविधिको प्रयोग जस्ता सवाल बहसमा आएका थिए । खास गरी निजी क्षेत्रको लगानी र व्यवस्थापन नियमन गर्ने प्रस्ताव र यो प्रस्तावमा प्रदेश तहमा गरिएका छलफल र यसमा उठेका चासो र सरोकार नै आयोगमा मुख्य विवादित विषय थिए । शिक्षामा व्यापारको मुद्दा पेचिलो बन्दै गएको थियो । यसैबीच, पुस ५–६, २०७५ मा प्रतिवेदनको मस्यौदाबारे राष्ट्रिय सम्मेलन आयोजना भयो । उक्त सम्मेलनमा प्रस्तुत राजनीतिक नेतृत्व र सरोकारवालाका सुझावले यी विषयहरूको मर्म उजागर मात्र भएन कि यिनको निहित स्वार्थ र पक्षधरता समेत छताछुल्ल भयो । सरकारको नेतृत्व र निजी क्षेत्रको लगनगाँठो कसिँदै जाँदा विवाद उत्कर्षमा पुगेको थियो । निजीलाई क्रमशः नाफारहित सहकारीमा रूपान्तरण गर्ने प्रस्तावले शैक्षिक क्षेत्रमा दलाली गर्ने बिचौलिया अत्तालिनु स्वाभाविक थियो ।

विवाद र यसको उत्कर्ष

शिक्षामा निजी लगानीको मुद्दामा आयोगका सदस्यहरूबीच तीव्र विवाद थियो । यसको अर्थ शिक्षाका अन्य मूलभूत मुद्दाबारे आयोगका सदस्यहरूमाझ मतैक्य थियो भन्ने होइन । विश्वदृष्टिकोण, विचारधारा र उभिएको धरातल नै फरक भएपछि आयोगका सदस्यबीच मतैक्य नहुनु अस्वाभाविक पनि थिएन । यद्यपि, सकेसम्म परिवर्तनलाई आत्मसात गर्दै उपयोगी दस्तावेज बनाउने ध्येय अधिकांश आयोगका सदस्यमा देखिन्थ्यो । शिक्षा व्यापारीहरूलाई प्रतिनिधित्त्व गर्नेहरूले भने प्रतिवेदन तयारीको अन्तिम-अन्तिम चरणमा "शक्ति केन्द्र" धाएर नेतृत्वलाई प्रभावित पार्न हरतरहले कोसिस गरिरहे । आयोगको प्रतिवेदनले निजी क्षेत्र नियमन गर्न सुझाउने भएपछि सो उल्टाउन निजी क्षेत्रका लगानीकर्ताहरूले राष्ट्रपतिकहाँ हारगुहार गरेको समाचार बाहिर आयो ।[१५] निजी शिक्षाका लगानीकर्तालाई बल पुग्ने गरी सरकार प्रमुखका अभिव्यक्ति सार्वजनिक भए । यसले प्रतिवेदनमा जे कुरा लेखिएको थियो, सो सहजै स्वीकार्य नहुने संकेत देखिइसकेको थियो ।

शिक्षामा निजी लगानीबारे आयोगमा छलफलका क्रममा रहेका केही सुझावका बुँदालाई लिएर निजी शिक्षण संस्थाका सञ्चालक र तिनका अधिपछि गर्नेहरूको चर्तिकला र चुरीफुरी हेर्न लायक थियो । सामान्य छलफल भएका कुरालाई आधार बनाएर गालीगलौज गरेका खबर पत्रपत्रिकामा लेखिए, भनिए । कतिपय पत्रकारका आपसी व्यक्तिगत संवादको

[१५] बैठकमा राजेन्द्र बानियाँ, रमेश सिलवाल, उमेश श्रेष्ठ लगायत प्याब्सन र एनप्याब्सनका प्रतिनिधि उपस्थित थिए । राजेन्द्र बानियाँसँग गरिएको कुराकानी ।

स्तर समेत निकै उत्ताउलो थियो । प्रधानमन्त्री स्वयंले शिक्षा व्यापारी रमेश सिलवाललाई आयोगको सदस्यमा किन नियुक्त गरेका रहेछन् भन्ने छर्लंग हुँदै गयो । दलीय भागबण्डा र कित्ताकाटको प्रभाव धेरै भएपछि आयोगमा तीव्र विवाद हुँदै गयो र अन्ततः आयोगले त्यत्रो श्रम र रकम लगाएर गरेको काम खेर गयो । शिक्षा मन्त्री गिरिराजमणि पोखरेल आफ्नो मुद्दामा अडिग हुन सकेनन् । फलस्वरूप शिक्षा क्षेत्रमा सुधार गर्ने आफ्नै घोषणा विपरीत प्रतिवेदन समेत सार्वजनिक नगर्ने निर्णयमा ओली सरकार पुग्यो ।

यी कुराहरू विषयगत छलफल हुने बेलासम्म त्यति धेरै प्रकट भएका थिएनन् । बेलाबखत केही सदस्यले "ल है, नेताहरूसँग सहमति गरेर मात्र प्रतिवेदन लेख्न थालौँ, अन्यथा यो लेख्नुको अर्थ छैन" भन्ने गरेको धेरै पटक सुनेको थिएँ । यस्तो कुरा गर्ने सदस्यहरूका आ-आफ्नै अनुभव र तर्क होलान्, तर मेरो विचारमा यो उपयुक्त नीति-निर्माणको स्वतन्त्र बौद्धिक प्रक्रियाभन्दा भिन्न आशामुखी विचलन थियो । नेताहरूसँग सहमति गरेर प्रतिवेदन लेख्ने भए विज्ञहरू सम्मिलित आयोग गठन नै किन गर्नुपर्थ्यो र ? उनीहरू सँगको सहमतिले प्रतिवेदनको यस्तो हविगत हुन नदिने तरिका निस्कन सक्थ्यो होला, तर यसले शिक्षामा आमूल सुधार सम्भव थिएन । "नेताहरू सँगको सहमतिमा प्रतिवेदन लेख्न थालौँ" भन्ने कुराले नेपालको शैक्षिक क्षेत्रमा निजी शैक्षिक संस्थाका सञ्चालक र तिनैसँग भाडा उठाएर गुजारा चलाउने राजनीतिकर्मीको लगनगाँठो र हैसियत थाहा पाउने ठूलो अवसर बन्यो । यो घटनाले नीति-निर्माणको औपचारिक मञ्चमा देखिने र पर्दाभित्र हुने नीति-निर्माणको चलखेल पनि बिस्तारै चाल पाइयो । यो नै मेरो शिक्षा आयोगमा काम गर्दाको महत्त्वपूर्ण सिकाइ रह्यो ।

मेरो अनुभवले भन्छ—यस्ता आयोगमा राजनीतिक स्वार्थ मिसिने कुरा सामान्य हुने रहेछ । काम गर्दै जाँदा नीति-निर्माणमा राजनीतिको छायाँ पर्ने कुरा नौलो हैन भन्ने कुराको थप पुष्टि भयो । शिक्षा जस्तो आधारभूत सवालमा पढेलेखेका विज्ञहरू नै यति धेरै दलगत राजनीतिको आग्रह पाल्छन् भने यिनले गर्ने कामको नतिजा के आउँदो हो भन्ने प्रश्नले प्रतिवेदन बुझाउने दिनसम्म पनि मलाई गिज्याई रह्यो । पछाडि फर्केर हेर्दा, शिक्षामा निजी लगानी सहित शिक्षाका अन्य विभिन्न मुद्दाबारे आयोगमा देखिएको विवाद त्यतिमा मात्र सीमित थिएन भन्ने सहजै अनुमान गर्न सकिन्छ । सरकार सञ्चालन गर्ने मुख्य दल नेकपा भित्रको गुटगत विवादको छिटा आयोगमा उतिबेलै मिसिएको मात्र थिएन कि यसले काममा बखेडा झिक्ने, यसैमा तुफान ल्याएर एक अर्कालाई छेउ पार्ने र आयोगको समग्र कामलाई नै असफल बनाउँदै आफ्नो स्वार्थ पूरा गर्ने सपना पनि जोडिएको थियो भन्ने देखियो । अन्त्यसम्म आइपुग्दा आयोग बन्ने समयदेखि नै शैक्षिक क्षेत्रलाई निजी खेल मैदान बनाउने निहित उद्देश्य लिएर खेल्न पठाएका पात्र समेत सँगै भित्रिएका थिए भन्न अब कुनै द्विविधा रहेन ।

अन्तिम मस्यौदा, टिप्पणी र हस्तान्तरण

पुस २३, २०७५ सम्म म्याद थपिएको आयोगको सचिवालय अन्तिम मस्यौदा लेखनमा जुटेको थियो । आयोगका धेरै सदस्य प्रधानमन्त्रीलाई प्रतिवेदन बुझाउन पर्खाइमा थिए । सचिवालयले पठाएको अन्तिम मस्यौदा (जुन मसँग सुरक्षित छ) सर्सर्ती पढेपछि मैले एउटा सानो सुझाव-टिप्पणी लेखेँ (हेर्नुहोस्, बक्स १) । हुन त ती सुझाव नयाँ होइनन्, पटक-पटक उठाएका सवाल नै हुन्, तर यी सबैमा सावधानीपूर्वक चिन्तन-मनन, विश्लेषणका आधारमा प्रतिवेदन तयार गर्ने दृढता धेरै सदस्यमा देखिएन । यो सबै देखेपछि अब सम्हाल्न सकिन्छ भन्ने मलाई लागेन । पुस २१, २०७५ बसेको आयोगको २६ औँ बैठकले तयार पारेको प्रतिवेदनको पूर्ण पाठ नहेरी यसको पूर्ण स्वामित्व लिन नसक्ने मैले जानकारी गराएँ । विगतका यी र यस्तै प्रकृतिका आयोगका सुझाव कार्यान्वयन नभएको वास्तविकतालाई समयमै ख्याल गरेर यो प्रक्रियाबाट छुटकारा लिएको भए हुने रहेछ भन्ने मलाई लाग्यो ।

बक्स १

अध्यक्ष र सदस्यहरू,

२०७५ पौष २१ गते शनिवार बसेको यस आयोगको २६औँ बैठकले अन्तिम स्वरूप दिएको प्रतिवेदनमा टिप्पणी

१ देखि १०० पेज सम्म फेरि एक पटक सर्सर्ती पढेँ । निम्न कुरा थप्न या सच्चाउन पर्ने देख्छु ।

साथै यसमा,

यो सिफारिस लागू भए-नभएको मूल्यांकन गर्ने बहु सरोकार संयन्त्र जसले आवधिक प्रगतिको समीक्षा समेत गर्छ, त्यस्तो व्यवस्था छैन ।

- अल्पकालिक, मध्यकालिक, र दीर्घकालिक मार्गचित्र प्रस्तुत छैन ।
- नाफामूलक निजी क्षेत्र र नागरिक समाजले शिक्षा क्षेत्रको सुधारमा के-कस्तो योगदान दिन्छ, बोलेको छैन ।
- उच्च शिक्षाको रूपान्तरणको मार्गचित्र स्पष्ट छैन, तसर्थ एउटा उच्च शिक्षा कार्यदल बनाएर समग्र उच्च शिक्षाको रूपान्तरणको मार्गचित्र बनाउन सुझाउन उपयुक्त होला । नत्र अझै खिसीटिउरी खेप्नु पर्नेछ ।
- अरू भाषा मिलाउन र दोहोरिएको काट्न सकिन्छ तर अब समय छैन होला ।

यी सबै समेटेर सारांश बनाउन सके हुन्थ्यो । बाँकी यहाँहरूको मर्जी ।

कृष्ण पौडेल, आयोग सदस्य

आयोगका अन्य सदस्य र स्वयं प्रधानमन्त्रीले आयोगको कामलाई कसरी हेर्लान् भन्ने एक हदको कौतुहल ममा थियो । यही बुझ्न माघ १, २०७५ मा आयोगका सदस्यसँगै म पनि ठाँटिएर बालुवाटार पुगेँ । र, आयोगको प्रतिवेदन प्रधानमन्त्रीलाई बुझाएको समारोहमा रमिते बनेर फर्किएँ । सोही साँझ आयोगको भारी बिसाउन भन्दै भएको भेटघाटमा पनि पुगेँ, तर धेरै कुरा गर्ने जाँगर चलेन । भेटघाटमा जम्मा भएका अन्य सदस्यलाई के लाग्यो कुन्नि, मलाई भने बालुवाटारको माहौल र प्रधानमन्त्रीको भाषण सुनेर फर्केपछि यत्रो मेहनत लगाएर गरेको काम धेरै अर्थपूर्ण होला जस्तो लागेन । प्रधानमन्त्री ओलीको भाषण सुनेपछि उनमा यो प्रतिवेदनको स्वामित्व लिने जाँगर भए जस्तो लागेन । आखिर भयो पनि त्यस्तै । सत्ताका लागि गरिएको हानथाप र जुहारीले शिक्षा क्षेत्रको सुधारका आधारभूत पक्षमा खासै काम त भएन नै, उल्टै डेढ करोड रुपियाँ खर्च गरेर तयार पारेको यो सार्वजनिक सम्पत्ति लुकाएर राख्ने काम भयो । संयोगले यस्तो कुकृत्यको अगुवाइ गर्ने मौका समाजवादी शिक्षाको ओठेभक्ति देखाउने नेकपा नेतृत्वले पायो, र आफ्नो हैसियत समेत देखायो । यो मेरा लागि पनि यस्तो कामको साक्षी बन्ने दुर्भाग्यपूर्ण र दुर्लभ मौका बन्यो ।

प्रतिवेदन बुझाएको पर्सिपल्ट (माघ ३, २०७५) फेसबुकको भित्तोमा मैले लेखेँ, "उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको सदस्यको हैसियतले सुझाव सहितको प्रतिवेदन बनाउने काम मंसिर २२, २०७५ मा सकियो । अब यसको कार्यान्वयनको पक्षमा जोड बल गर्नुपर्ने छ । ध्यान नपुगेका क्षेत्र पहिचान गरी सच्याउँदै जाने हो ।" यस्तो लेखेको झण्डै दुई वर्ष हुँदा पनि प्रतिवेदन कार्यान्वयन त परको कुरा, प्रतिवेदन सार्वजनिक समेत भएन । यो प्रतिवेदनलाई आधार मानेर बनाउने भनेको संघीय शिक्षा ऐन बनेन । शिक्षा नीति बन्यो, तर यसमा निजी नियमन र विश्वविद्यालयको स्वायतत्ताको प्रश्न सम्बोधन भएन । विदेशी सम्बन्धनमा सञ्चालित निजी शैक्षिक संस्थाहरूका सञ्चालकलाई फाइदा पुग्ने गरी निर्देशिका परिमार्जन भएको खबर समेत आएको छ (कैनी २०७७) । सँगै, विश्वविद्यालयलाई स्वायत्त बनाउन दिएको सुझाव र सरोकारको बेवास्ता गर्दै केही ऐन संशोधन गर्ने ऐनको बाटो समाएर फेरि पनि भागबण्डामै विश्वविद्यालय सञ्चालकहरू मनोनित गर्ने सुविधा समेत लिइयो । त्यसैले, आफैले तयार गरेर प्रधानमन्त्रीलाई बुझाएको यो प्रतिवेदन झण्डै २२ महिनापछि म लगायत आयोगका बहुमत सदस्यले संयुक्त रूपमा सार्वजनिक गर्ने निर्णय गर्‍यौँ । सोही अनुरूप मंसिर १९, २०७७ मा संयुक्त मन्तव्यमा हस्ताक्षर गरी एक कार्यक्रम मार्फत आयोगको प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्‍यौँ (हेर्नुहोस्, उराशिआ २०७७) ।[१६] प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्ने निर्णयमा पुग्ने सबै सदस्यका आयोगबारे आफ्नै तर्क र विवेक होलान् । तर, मलाई भने शिक्षा क्षेत्रका अग्रणी पाउलो फ्रेरेको "शक्तिशाली र शक्तिहीन

[१६] यो मन्तव्य मंसिर ७, २०७७ मा तयार भइसकेको थियो । यसै मन्तव्यलाई हामीले मंसिर १९, २०७७ मा सार्वजनिक गरेका हौँ ।

बीचको विवादमा हात बाँधेर बस्नु भनेको तटस्थ बस्नु मात्र हैन, शक्तिशाली वर्गलाई खुलेआम सघाउनु हो" (फ्रेरे सन् १९७०) भन्ने मननयोग्य भनाइले उक्साइरहन्छ । सबै खाले विभेद विरुद्धको राजनीतिक आन्दोलनमा लिने अडान र पक्षधरताको यो मर्म नै प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्ने व्यक्तिगत उत्प्रेरणा थियो ।

प्रतिवेदन सार्वजनिक गरिएपछि सो प्रतिवेदन छाप्ने सहयोगी संस्थाको हुर्मत लिन सरकार उत्रियो, सरकारको नाम र छापको अनधिकृत प्रयोग गरेको निहुँमा (एडुखबर २०७७क, २०७७ख) । केही सदस्यलाई आयोगकै केही अरू साथीले आफू पनि सही नगर्ने र अरूलाई पनि नगर्नू भनी गरेको याचना बाहेक कसैले यो किन छापेको भनेर सोधेको मलाई थाहा भएन । प्रतिवेदन सार्वजनिक भएपछि त्यसले फेरि एक पटक नेपालको शिक्षा सुधारको चर्चालाई सतहमा त ल्यायो, तर यति नै बेला सरकारको नेतृत्व आफै भित्रको विवादमा चुर्लुम्म डुबिसकेको थियो । सत्ता-राजनीतिको भागबण्डा र लुछाचुँडीले बढाएको विवादका अगाडि यो शिक्षा जस्तो जनसरोकारको सवाल निरीह बनेर रह्यो ।

शिक्षा सुधारको नवौँ संस्करण : फर्केर हेर्दा

शिक्षा सुधारका लागि भनेर सरकार आफैले तामझामका साथ गठन गरेको आयोगले बनाएको प्रतिवेदन अन्ततः सरकारको मूल नेतृत्वले सार्वजनिक गर्न किन रुचि देखाएन ? तुलनात्मक रूपमा अन्य नीति-दस्तावेजभन्दा यो आयोगको प्रतिवेदन यति धेरै विवादित किन भयो ? नेपालको नीति-निर्माणको इतिहासमै सम्भवतः पहिलो पटक सरकारले आफैले गठन गरेको आयोगका बहुमत सदस्यले प्रतिवेदन किन सार्वजनिक गर्ने निर्णय लिनु पऱ्यो ? नीति-निर्माणको समग्रतामा यो आयोगको कामलाई कसरी हेर्ने ? र, यी सबै प्रश्नले हामीलाई के सन्देश दिन्छ ? यी सबै कुराको एक हदसम्म आलोचनात्मक टिप्पणी त भइरहेको छ । आशा गरौँ, यो कुराको कुनै दिन विस्तृत सामाजिक र समाजशास्त्रीय लेखाजोखा समेत हुनेछ ।

सामान्यतयाः सरकारको नेतृत्वले देखेको वा सहमत भएको दूरदृष्टिका आधारमा कुनै पनि विषयको नीति र योजना (रणनीति, संयन्त्र र स्रोत परिचालनको कानूनी मापदण्ड समेत) बनाएर आवधिक रूपमा लागू गर्ने र निरन्तर आवधिक गर्ने गरिन्छ । यस्ता दस्तावेजमा उल्लिखित सुझावहरू योजना कार्यान्वयनको लामो संक्रमणकालीन अभ्यास र नीति-निर्माणको प्रक्रिया, र यसलाई समग्रतामा फर्केर हेर्ने र सच्याउन गरिने आलोचनात्मक समीक्षाबाट निरन्तर परिमार्जन गरिन्छ । शिक्षा आयोगको काम पनि यही कुरालाई दिशानिर्देश गर्ने एउटा अभ्यासको रूपमा मैले लिएको थिएँ । मेरा लागि यो प्रतिवेदन नामको ५०० पेजको लिखत सार्वजनिक हुनु कुनै ठूलो कुरो होइन, मूल प्रश्न त यो तयार गर्नुको घोषित तात्पर्य र यसको मर्म आत्मसात भयो-भएन भन्ने हो ।

अरू आयोग र शिक्षा आयोगकै विगत केलाउँदा यस पटक केही भिन्न भयो । प्रतिवेदन बुझाउने तयारी हुँदै गर्दा यो विवादित मात्र भएन, यसको स्वामित्व सरकारको मूल नेतृत्वले लिनै चाहेन । सरकार प्रमुखलाई रुचि नहुँदा यस्ता प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्नैपर्छ भन्ने कुनै बाध्यकारी व्यवस्था छैन । सधैँ सार्वजनिक गर्नुपर्ने आवश्यकता हुँदैन भन्न पनि सकिएला, तर यो यत्ति भनेर टार्ने विषय हैन । आम नागरिक सुसूचित हुन पाउने लोकतन्त्रको आधारभूत मान्यताप्रति बेमतलबी, सामान्य विरोधको समेत सामना गर्न नसक्ने कायरता, र खास स्वार्थ समूहको पक्षपोषणको पक्षमा लाग्ने प्रतिगमनकारी सरकारी नेतृत्वको सिकार भयो यो प्रतिवेदन । यसले आयोगका सबै सदस्य (मेरो पनि) को असली औकात समेत सतहमा ल्याइदियो । आयोगका केही सदस्यले शिक्षाको रूपान्तरणमा कल्पना गरेको कुरा यो प्रतिवेदनमा प्रतिविम्बित हुन्न या प्रतिविम्बित भइहाले कार्यान्वयनमा जाँदैन भन्ने कुराको आभास नभएको होइन । आयोगमा भर्ती भएका सरकार प्रमुखका खास भित्रियाको निजी स्वार्थ, आयोगले आयोजना गरेको राष्ट्रिय सम्मेलनमा प्रधानमन्त्रीले गरेको सम्बोधन, र राष्ट्रपति लगायतका शक्ति केन्द्रको चलखेलसँगै यसका केही सदस्यको बालुवाटारको कोठे बैठकमा सहजै पहुँचबाट यो अनुमान गर्न सकिन्थ्यो । आयोगमा केही सदस्यको भएको पछिल्लो नियुक्तिले त नियोजित रूपमै आयोगको काम आफू अनुकूल बनाउन नै उनीहरूलाई आयोगमा ल्याइएको रहेछ भन्ने कुरालाई पुष्टि गर्थ्यो ।

आयोगको प्रतिवेदन यस्तो हुनुका पछाडि रहेका अरू केही कारण र तिनको सन्दर्भलाई फर्केर हेरौँ । समाज रूपान्तरणका बाहक ठानिएका र लामो राजनीतिक संघर्षबाट खारिएर आएका "समाजवाद उन्मुख" संविधान लेख्ने राजनीतिक नेतृत्वसँग समाज परिवर्तनको अपेक्षा गरिनु स्वाभाविक थियो । त्यसमाथि सामाजिक परिवर्तनका लागि राजनीतिक क्रान्ति र शिक्षालाई उस्तै देख्ने र उही दर्जामा राखेर शिक्षाले नै समतामूलक समाजको नयाँ भविष्य देख्ने नयाँ मानिस तयार पार्छ भन्ने वैचारिकीबाट दीक्षित भएको ठानिएको कम्युनिस्ट नेतृत्वले नयाँ संविधान बनेसँगै निर्वाचनमा ल्याएको सफलता र बनेको स्थिर सरकारले यो क्षेत्रको रूपान्तरणमा काम गर्छ भन्ने धेरैलाई लागेको थियो । म आफै पनि केही गर्न सकिएला भन्ने ठानेरै आयोगको सदस्य हुन गएको थिएँ । तर, दलका नेतामा हुर्कँदै गरेको रजौटा प्रवृत्ति, बिचौलिया र मुर्कट्टा संस्कृति र भ्रष्ट हुँदै गएको सरकारको नेतृत्वको कपटी चरित्रलाई आकलन गर्न सकिएको रहेनछ ।

ठूलो बहुमत सहित सरकारको नेतृत्व गरिरहेको कम्युनिस्ट पार्टीले सामाजिक परिवर्तन र सत्तामा पहुँच बढाउन सबै तहमा उस्तै ज्ञान र शक्ति चाहिने र यसको निर्माणका दृष्टिले सबै शिक्षित हुनुपर्ने कुराको वकालत गर्दै आएको थियो । सबैका लागि अनिवार्य, माध्यमिकसम्म निःशुल्क र प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षामा जोड दिने कुरा दलको घोषणापत्रमा लेखिएका छन् । यी औपचारिक घोषणा खास गरी अनिवार्य र निःशुल्क,

व्यावसायिक प्राविधिक शिक्षा जस्ता प्रस्ताव शिक्षा क्षेत्र खर्चिलो हुँदै जाँदा केटाकेटीको शैक्षिक भविष्यप्रति चिन्तित समुदायको जनसमर्थन विस्तार गर्न, बेरोजगार कार्यकर्ता सम्हाल्नका साथै तत्कालै विकासको परिणाम निस्कन्छ (पाँच वर्षभित्रै) भन्ने बुझाइले लेखिएका थिए । आयोग बन्ने पृष्ठभूमि यसैको एउटा धङधङी थियो भन्दा अतिशयोक्ति हुँदैन । अहिले पनि म शिक्षालाई नयाँ मान्छे तयार गर्ने र समानताको आधारको रूपमा हेरिनु पर्छ, र परिवर्तनका लागि सामाजिक अभियानको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ भन्ने मान्यता राख्छु । यस्तो अवसरबाट केही योगदान गर्न सकिन्छ कि भन्ने लागेर नै यो आयोगको सदस्य भएको हुँ । अन्यथा यो सरकार र यसको मूल नेतृत्वको कपटबारे मलाई भित्रैदेखि कुनै द्विविधा थिएन, र अहिले पनि छैन ।

फर्केर हेर्दा, आयोगको प्रतिवेदन पनि नेपाली समाज रूपान्तरणमा देखिएको प्रतिगमनको सिकार भएको प्रस्ट देखियो । खास स्वार्थ समूहको हितका लागि आयोगमा भर्ती गरिएका सदस्यहरूले प्रतिवेदनलाई आफ्नो अनुकूल बनाउन गरेका सबै प्रयासले नेतृत्व पंक्तिको प्रतिगमन-यात्रा सजिलै बुझ्न सकिन्थ्यो । त्यसैले, यसको चर्को विरोध पनि भयो । सँगै, प्रतिवेदन बनाउने क्रममा देखिएका विवादित सवालमा बेला-बेलामा बाझिएका स्वार्थ र सदस्यहरूका फेरिएका अडानमा समेत प्रतिगमनको गन्ध र रङ मिसिएको कुरा अहिले झन् प्रस्ट हुँदैआएको छ ।

नेपालमा यस्ता आयोगहरूको औचित्यबारे पर्याप्त बहस हुँदैन । यो आयोग बनाउने बेला पनि त्यस्तो बहस भएन । सबै आफै जान्ने र अरूको कुरा नसुन्ने त नेपालको शासकीय प्रवृत्तिको एउटा विशेषता नै भएको छ । यस अघिको नीतिले परिणाम आउने काम गर्न के कुराले कस्तो अप्ठेरो पऱ्यो ? यो अरू नीतिगत प्रस्ताव र अन्य आयामसँग कसरी बाझियो ? नेतृत्वले समाज उन्नत बनाउन लिएको दूरदृष्टि र मार्गचित्रमा अघि बढ्नमा यसले के-कस्तो बाधा अड्चन गऱ्यो ? यी कुराको गाँठो फुकाउन के-कस्ता उपाय, कस्तो अवस्थामा अपनाउन सकिन्छ भन्ने कुराको निर्क्योल गर्न बनाइनुपर्ने यस्ता आयोग बनाउनु अगाडि पर्याप्त गृहकार्य नै हुँदैन । नीति-निर्माणका महिनौँ लाग्ने खुट्किला, यी दस्तावेजमा लेखिने दोहोरो अर्थ लाग्ने (काइते) भाषा, ढिलासुस्ती, भनसुन र "माथि" को आदेशमा मात्र अघि सर्ने कर्मचारीतन्त्रको प्रवृत्ति सार्वजनिक नीति-निर्माणको दुरुह अवस्थाका सामान्य लाग्ने तर थप महत्त्वपूर्ण कारणहरू हुन् ।

शिक्षा आयोगमा राजनीतिकर्मी, कर्मचारीतन्त्र र गैरसरकारी क्षेत्र (विकासे) मा कार्यरत विषय विज्ञहरूको गठजोड थियो । औपचारिक रूपमा यो समाजवाद उन्मुख विचारका हिमायती, ढुलमुले र यसका विरोधीको त्रिकोणात्मक मञ्च जस्तो देखिन्छ । तर, व्यवहारमा आयोगका धेरैजसो सदस्य शिक्षक, कर्मचारी र यसै पृष्ठभूमिबाट आएका अगुवा नेता थिए । अन्य सदस्यहरूमा विकासे परामर्शदाता र गैससकर्मी थिए । सबैले आफैलाई नेता,

अधिकारकर्मी र विषय-विज्ञको दर्जामा राखेर प्रस्तुत हुनु नेपालको राजनीतिक मञ्चको सामान्य परिदृश्य हो । नेपालको समग्र नीति-निर्माणमा यस्तै प्रवृत्ति हाबी छ । अधिकांश कर्मचारीको स्वाभाविक ध्याउन्न वृत्ति विकास भए पनि आफ्नो वर्ग उत्थानको स्वार्थमा बाधा नपर्ने शर्तमा मात्र अर्को समूह वा समुदायको कुरा सुन्ने र तदअनुरूप एक अर्कालाई सघाउने गर्छन् । गैससकर्मी पनि यस प्रवृत्तिका अपवाद हैनन् । मात्रा र तहमा केही फरक होला । बाहिरबाट हेर्दा यिनका बीचमा शक्ति र ज्ञानको अन्तरसंघर्ष जस्तो देखिए पनि अन्तर्यमा आपसी साँठगाँठको प्रतीकात्मक वर्चस्व कायम भइरहन्छ । समग्रमा, यो आयोग पनि अपवाद थिएन; व्यक्तिगत तहमा केही फरक प्रवृत्ति हुने कुरा बेग्लै हो ।

आयोगको कार्यकालभरि सबैभन्दा पेचिलो मुद्दा शिक्षामा निजी लगानी र उच्च शिक्षाको स्वायत्तता रह्यो । यी विवादित सवालका कारण समाजवाद उन्मुख देशको शिक्षा कस्तो हुनुपर्छ भनेर शुरू भएको बहस अग्रगमन र प्रतिगमनको राजनीतिक मुद्दामा पुगेर ओझेलमा पऱ्यो । शिक्षा सार्वजनिक हो या निजी भन्नेबाट शुरू भएको बहस भविष्यमा सार्वजनिक र निजी शिक्षामध्ये कुनलाई प्राथमिकता दिने भन्ने कुरामा पुगेपछि चर्काचर्कीमा बदलियो । कतिपयले घुमाउरो पारामा र कतिपयले खुलैरै बोले । म खुलैरै सार्वजनिक शिक्षाको पक्षमा उभिएँ । धेरै सदस्यका अडान कुनै प्रतिबद्ध दूरदृष्टिमा आधारित थिए वा या थिएनन् ? यसको मर्मको गहिराइबाट लिइएका अडान थिए या समाजवादी आग्रहका उपज थिए ? समग्रतामा यसको परिणतिले त देखायो नै, तर व्यक्तिगत तहमा यस बारेको बुझाइ भने यसै भन्न सकिएन ।

सार्वजनिक गरिएको प्रतिवेदनमा सार्वजनिक शिक्षाको मर्म र गुणस्तरबारे रूपान्तरणमुखी दृष्टिकोणको स्पष्टता अझै पनि छैन । उदाहरणका लागि, सबैभन्दा विवादित निजी लगायत सबै खाले विद्यालयलाई "एक दशक भित्रमा एउटै साझा सार्वजनिक गुठीको ढाँचाचित्र ल्याउने" सुझाव थियो (नेपाल सरकार २०७५ : ८१) । तर, त्यो कसरी गरिन्छ भन्ने कुरामा कुनै प्रस्ट खाका बनाइएन । त्यसको कुनै समयतालिका बनाइएन । न "सार्वजनिक गुठीको ढाँचाभित्र ल्याउन" चाहिने स्रोत र त्यसको सीमाबारे कुनै हिसाबकिताब र मोडालिटी तयार गरियो । यो विषय उठ्ने बित्तिकै आयोगका केही सदस्य—निजी शिक्षालयका लगानीकर्ता र तिनका समर्थक—विरोधमा उत्रिए, अनि चलखेल शुरू भयो । तर मूल कुरा, ती सदस्यको चिन्तनको धरातल, बुझाइ र विवेकको जग कमजोर थियो । अहिले सार्वजनिक भएको प्रतिवेदनभित्र रहेको विरोधाभाष, अस्पष्टता र द्विविधाहरू पढेपछि यो कुरा अझ प्रस्ट हुन्छ । आयोगका सदस्यहरूको अहिले र भविष्यमा देखिने व्यवहारले पनि थप कुरा पुष्टि हुँदै जाला ।

निजी शिक्षाको यस्तो बोलवालाका पछाडि हाम्रो समग्र सामाजिक-राजनीतिक चेतना कारक छ भन्न सकिएला । गएको तीन दशकदेखि व्यावसायिक तथा प्राविधिक शिक्षामा

जोड दिएको देखिन्छ, जसको उद्देश्य दक्ष श्रमिक र कार्यकर्ता तयार पार्ने हो । अहिलेको सरकारले पनि यही सोचमा कार्यक्रम र योजना बनाएको छ । उसको घोषणापत्र, नीति र कार्यक्रममा यही कुरा उल्लेख छ । सामान्यतया, यस्तो शिक्षामा कम खर्च लाग्ने तर समृद्धिको प्रतिफल छिट्टै आउने आशा गरिएको हुन्छ । यसले गर्दा नेपालको शिक्षा किनबेचको वस्तुको रूपमा प्रतिविम्बित हुँदै गएको छ ।

यस्तो पेचिलो सवालमा यो वा त्यो भन्ने भन्दा समाजवादी शिक्षाको आधारभूत दृष्टिकोणका आधारमा नाफामूलक निजी नियमन र गैर-नाफामूलक सहकारी बनाउनेतर्फ संक्रमणका कार्ययोजना बनाउन सकेको भए वेश हुने थियो । तर यसतर्फ भन्दा आयोगका आठ समूहमध्ये माध्यमिक शिक्षा समूहका सदस्य श्याम श्रेष्ठले शुरूमा उठाएको निजी निषेधको प्रस्तावमा फरक-फरक कोणबाट धेरै सदस्यको सहमति भयो । यो कुराको प्रभाव अन्य समूहगत अध्ययन, विश्लेषण र मूल प्रतिवेदन तयारीमा समेत पऱ्यो । यसमा भएको चर्को बहससँगै अन्य महत्त्वपूर्ण सवाल ओझेल परे । यस मुद्दामा जस्तो आयोगका सदस्य अन्य सवालमा धेरै संलग्न र सक्रिय समेत भएनन् । उदाहरणका लागि, कति र कहाँ शिक्षालय आकलन गर्ने क्षेत्रांकनको प्रश्न नै तुहियो । शिक्षामा अभिभावकको भूमिका र शिक्षाका कर्मचारीको कुरा उठ्यो तर अभिभावकका आवाज पुग्ने गरी भएन, किनकि यसको मर्म बुझ्ने अभिभावक आयोगमा सामेल थिएनन् । त्यसै गरी, सरकारी कर्मचारीको कुरा धेरैले उठाउने आँटै गरेनन् । साथै, बिर्सन नहुने कुरा के हो भने अन्य स्वार्थ समूहले त आफ्ना बिचौलिया मार्फत आफ्ना स्वार्थका मुद्दालाई प्रभावित गर्न-गराउन सक्छन्, तर नेपाली अभिभावक त्यो हैसियत राख्दैनन् । त्यस्तो बहसको अभावमा शिक्षा कर्मचारी चोखै देखिए भने व्यवस्थापन कार्यमा शिक्षालयका प्रमुखलाई राख्नेमा जोड भयो । उच्च शिक्षामा दलीय भागबण्डा र अध्यापकबारे अलि धेरै कुरा उठ्यो । अघिल्लो प्रश्नले नेताको औकातमा प्रश्न उठायो भने पछिल्लोमा यही वर्गको हितको रक्षा गर्ने समुदायकै वर्चस्व भएपछि अरूको धेरै बल पुगेन ।

अहिले फर्केर हेर्दा आयोगका सबै छलफल समाजवाद उन्मुख ओठेभक्तिका वरिपरि धेरै केन्द्रित भएछन्, तर समाजमा शिक्षाको दार्शनिक तथा सैद्धान्तिक आधार र निर्देशक सिद्धान्त, र शिक्षाको तात्कालिक, मध्यकालिक र दीर्घकालिक उद्देश्य के हो भन्नेमा पर्याप्त बहस भएन । यही कुरा मात्र बलियो गरी आएको भए पनि यसको अपनत्व धेरै बढ्ने थियो, र अहिले नै यो कुरा ओझेलमा परे पनि भविष्यमा यसको उपयोगिता बढ्ने थियो । धेरै अविकसित, विकासशील र विकासोन्मुख भनिएका देशमा शिक्षा आर्थिक विश्व व्यापारीकरण सामु लम्पसार परेका पर्याप्त उदाहरण छन् । सरकारी नेतृत्वको निकम्मापन र कपटले पलायन हुँदै गएको सार्वजनिक शिक्षाको फाइदा उठाउँदै शिक्षालाई व्यापारको निजी वस्तु बनाउने बिचौलियाको होड चलिरहेको छ । यो एक हिसाबले बिचौलियाको

मानव बेचबिखन, ओसारपसार, निजी शैक्षिक संस्थाको विस्तार र सरकारी शिक्षाको विस्थापनमा केन्द्रित छ । शिक्षामा व्यापारको बहस यत्तिमा सीमित छैन । यो कस्तो समाज बनाउने भन्ने भाष्यसँग जोडिएको महत्त्वपूर्ण दार्शनिक प्रश्न हो । आयोगमा पनि कस्तो शिक्षाले कस्ता मानिस तयार हुन सघाउँछ भन्ने पेचिलो प्रश्न बेला-बेला उठ्यो तर यस्तो गहकिलो विषयमा धेरै बहस भने भएन, किनभने त्यो विषय आयोगका सदस्यको बुता र कार्यक्षेत्रभन्दा परको कुरा थियो । तथापि, यही बहसले मात्र पनि शिक्षालाई हेर्ने हाम्रो समग्र दृष्टिकोण र अभ्यास उजागर भयो र परिणति पनि देखियो ।

आयोगका बैठक र भाषणमा शिक्षा सुधारका ठूला कुरा गरे पनि व्यावहारिक हिसाबले शिक्षा क्षेत्रको भविष्यमुखी दृष्टिकोण र संरचना फेर्ने जस्ता महत्त्वपूर्ण कुरालाई सवाल बनाउने आँट नै पुगेन । शिक्षाले समाजलाई उन्नत हुने दियोको काम गर्नुपर्छ, तर यसका लागि दूरदृष्टिमा स्पष्ट भएर शिक्षा सुधारको प्रयत्न गरिएन । पछिल्लो समयमा त शिक्षामा लगानीबारे विवाद बढेर गयो र अन्य मुद्दा ओझेलमा परे । शिक्षा प्रणाली र यससँग सरोकार राख्ने स्वार्थ समूहको चाखभन्दा माथि बहस उठ्नै सकेन । यो एक हिसाबले शक्तिशाली राजनीतिक नेतृत्व र विज्ञताको लगनगाँठो बलियो बनाएर श्रम र प्रकृतिको दोहनबाट अकुत धन थुपार्ने उपनिवेशी यात्रा हुँदै दलाल पुँजीवादसम्म आइपुगेको आर्थिक विश्व साम्राज्यको नेपाली स्वरूपको प्रकटीकरण मात्र हो । त्यसैले, यिनैका चाखमा आफ्नो समृद्धि देख्ने, ठूलो लगानी गरेर ठूलै नाफा कमाउने र भाडा दिएर नाफाको सत्ता टिकाइराख्ने सपना देखेका लगानीकर्ताहरूको अवतरण पेचिलो मुद्दा बन्यो । यो कुरालाई पिलोको खिल ठानेर निचोर्नु पर्ने कथित कम्युनिस्ट नेतृत्व यो जोगाइराख्न उद्यत भयो ।

योसँगै बिर्सनु नहुने कुरा हो—नेपालको शिक्षा प्रणाली एकतिर परम्परागत असान्दर्भिक मूल्य-मान्यताबाट जकडिएको छ भने अर्कातर्फ उपनिवेशको विरासतबाट प्रभावित आधुनिक शिक्षाको नाममा आत्महीनता र लघुताभाष संस्थागत गर्ने माध्यम पनि भएको छ । शिक्षित युवाहरू शिक्षाकै नाममा पलायन हुनुमा शिक्षाको उपार्जनको उपादेयता मात्र होइन विषयवस्तु पनि एक हदसम्म जिम्मेवार छन् । आफ्नो नराम्रो मात्रै देख्ने र अरूका राम्रा मात्र देख्ने दृष्टि-दोष छ । यसलाई फर्केर हेर्न त्यति नै आवश्यक छ । यी बाहेक, नीति-निर्माणमा सो नीतिबाट प्रभावित हुने समुदायको विरलै संलग्नता हुन्छ । कतिपय अवस्थामा मुख्य सरोकारवाला समूहले यस्ता नीति बन्न लागेको छ भन्ने समेत थाहा पाउँदैनन् । सरोकारवालाको सहभागिताका लागि विभिन्न विधिहरू छन् । तर यी सबै प्रक्रिया पूरा गर्न न पर्याप्त स्रोत (समय, अर्थ र श्रम) हुन्छ, न तयारी र चाख । परामर्श बैठक पनि स्वार्थ समूहकै वरिपरि हुने गर्छन् । आजसम्म पनि नेपालको नीति-निर्माणमा आमजनको पहुँच बढाउन आवश्यक नीति, संस्थागत संयन्त्र र स्रोत-साधनको व्यवस्था गरिएको छैन । सँगै, यस्ता नीति बनाउने स्वार्थ समूहलाई आफ्नै विरुद्धमा यस्तो सहभागिता बढाउने चाख

हुने कुरै भएन । यो कुराबाट शिक्षा आयोग पनि अछुतो थिएन । सार्वजनिक आवाज नबिक्नेहरूले केही भन्न सकेनन् या मौका पाएनन्, तर तिनका आवाज चर्का बनाउन सघाउने (म समेत) को निरीहता पनि त्यहाँ देखियो । केही प्रयत्न नै भएन त नभनौँ, तर संगठित रूपमा सार्थक पहल गर्न सकिएन ।

अन्तमा,

शिक्षा मन्त्रीबाट सदस्य बनिदिन प्रस्ताव आउनु अगाडि सरकारले गठन गर्ने शिक्षा आयोगमा सदस्य बनुँला भनेर मैले कहिल्यै सोचेको समेत थिइन । त्यसैले, आयोगको सदस्य बन्नु मेरा लागि केवल एउटा संयोग मात्र थियो । सदस्य बन्ने प्रस्ताव आएसँगै आयोगमा बसेर केही काम गर्न सकिन्छ कि भन्ने सोचेर शुभेच्छुकहरूकै सल्लाहमा आयोगमा गएको थिएँ । आयोगमा गैसकेपछि भने जे सोचियो र जे गर्न खोजियो त्यो चाहिँ भएन भन्ने लाग्छ । तर पनि यसले उठाएका आधारभूत सवाल, सैद्धान्तिक र व्यावहारिक सुझाव धेरै नै मननयोग्य छन् । यिनलाई आधार बनाएर शिक्षा सुधारको अग्रगामी बाटो पहिल्याउन सकिन्छ । यस अर्थमा यो आयोगको कामको मूल्यांकन भविष्यमा हुने नै छ । आवरणमा समाज परिवर्तनको मुख्य बाहक भनिने कम्युनिस्टहरूकै नेतृत्वमा गठन भएको सरकारले बनाएको यो आयोग र आयोगको प्रतिवेदनप्रति सरकारी नेतृत्वको रवैयाबारे मेरा केही टिप्पणी छन् ।

पहिलो, लामो समयसम्म वामपन्थीहरूले नेपालको शिक्षाबारे सार्वजनिक मञ्चमा जे-जे भाषणबाजी (वैज्ञानिक, जनवादी र सार्वजनिक शिक्षालाई निःशुल्क, सर्वसुलभ र गुणस्तरीय बनाउने) गरे, उनीहरू आफै सरकारमा पुग्दा त्यो लागू गरेनन्, गर्नै चाहेनन् । उनीहरू विभिन्न स्वार्थ समूहको चंगुलमा फँसिसकेको देखियो । यसले सार्वजनिक शिक्षाको सुधारबारे उनीहरूको बोलाइ र गराइमा ठूलो असंगति देखायो । "बुर्जुवा शिक्षा बहिष्कार" गर्ने कुरा नेतृत्वको कपट मात्र रहेछ भन्ने प्रस्टियो । कम्युनिस्टको सरकार बन्दैमा सार्वजनिक शिक्षा सुध्रिन्छ भन्नु फगत मृगमरिचिका मात्र रहेछ भन्ने पुष्टि भयो ।

दोस्रो, आयोगमा विभिन्न स्वार्थ समूह थिए र अन्ततः सोही स्वार्थ समूह (शिक्षा व्यापारी) को "कोपभाजन" मा आयोगको प्रतिवेदन समेत पऱ्यो । यो समूहले प्रधानमन्त्रीलाई प्रतिवेदन सार्वजनिक नगर्न र नगराउन भरमग्दुर प्रयत्न गऱ्यो, र सफल समेत भयो । तेस्रो, सरकारको मूल नेतृत्व (प्रधानमन्त्री) को अरुचि हुँदा शिक्षा मन्त्रीले आफ्नै नेतृत्वमा गठित आयोगको प्रतिवेदन सार्वजनिक मात्र गर्ने पनि आँट गर्न सकेनन् । उनी प्रधानमन्त्री सामु लाचार देखिए र आफ्नो रहेसहेको छवि समेत धुमिल्याए ।

आफ्नै भनाइ र गराइमा देखिएको फरकलाई फर्केर हेर्ने, र सुशासन, लोकतन्त्र र आधारभूत मूल्य-मान्यता अनुरूप चलेको सरकार भएको भए आयोगले प्रधानमन्त्रीसमक्ष प्रतिवेदन बुझाइसकेपछि सरकारले त्यसलाई तुरुन्त सार्वजनिक गर्ने थियो । अनि, प्रतिवेदनले

दिएका सुझावलाई कार्यान्वयन गर्नेतर्फ लाग्ने थियो । तर कार्यान्वयन त परको कुरा, प्रतिवेदन समेत सार्वजनिक गरेन ओली सरकारले । आयोगका सदस्य तथा वामपन्थी बुद्धिजीवी श्याम श्रेष्ठले भनेजस्तै यसले गर्दा शिक्षाको मामिलामा यो सरकार राजतन्त्रभन्दा पनि प्रतिगामी छ भन्ने सन्देश गएको छ (श्रेष्ठ २०७६) ।

भविष्यको बाटो देखाउने राजनीतिको मूल नेतृत्वले अहिले शिक्षामा हातखुट्टा छोडेको छ । आयोगका बहुमत सदस्य—जो प्रतिवेदन सार्वजनिक हुनुपर्ने र कार्यान्वयनमा लागू गरिनुपर्ने मत राख्छन्—प्रतिवेदनको यो हविगत देखेर आक्रोशित छन्, र निराश पनि । ओली सरकारले प्रतिवेदनको स्वामित्व नलिए पनि आयोगले बनाएको प्रतिवेदनको प्रभाव भविष्यमा के होला ? यो प्रश्न महत्त्वपूर्ण छ । सार्वजनिक रूपमा उपलब्ध यो प्रतिवेदनले समग्र शिक्षा प्रणाली फेर्न नसके पनि, त्यसका लागि दिशानिर्देश गर्न नसके पनि शिक्षाको गुणात्मक रूपान्तरणका लागि धेरै महत्त्वपूर्ण प्रश्न उठाएको छ । आशा गरौँ यो प्रतिवेदनमा भएका धेरै कुराले भविष्यमा शिक्षा सुधार तर्फको यात्रामा प्रश्नहरू जन्माइरहने छ ।

धन्यवाद

यो संस्मरण लेख्न प्रोत्साहित गर्ने डा अर्जुन कार्की, देवेन्द्र उप्रेती, ऊर्जा थप्ने चैतन्य मिश्र, उत्तमबाबु श्रेष्ठ, टीका भट्टराई, सुरेश तामाङ, सुझाव र सल्लाह दिने विमल फुँयाल, विद्यानाथ कोइराला, सुजाता तामाङ र सिन्द्रेला देवानलाई धन्यवाद दिन चाहन्छु । यो आलेख उपर टिप्पणी गरेर सुधार्न सुझाव दिने समीक्षकद्वय प्रत्यूष वन्त र लोकरञ्जन पराजुलीप्रति पनि आभारी छु ।

सन्दर्भ सामग्री

उराशिआ (उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग) । २०७७ । *उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, २०७५ : प्रतिवेदन* । काठमाडौँ : शिक्षाका लागि राष्ट्रिय अभियान नेपाल (एनसिई-नेपाल) ।

एडुखबर । २०७७क । शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन छाप्ने संस्थालाई कारबाही गर्न गृहमा पत्राचार, सहकार्य विच्छेदको निर्णय । www.edukhabar.com/news/15035 मा उपलब्ध; फागुन २२, २०७७ मा हेरिएको ।

एडुखबर । २०७७ख । शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन छाप्दा गल्ति भएको भए क्षमा, संवादको वातावरण बनाउन अनुरोध । www.edukhabar.com/news/15042 मा उपलब्ध; फागुन २२, २०७७ मा हेरिएको ।

कान्तिपुर । २०७२ । शिक्षा सुधार्न १८ बुँदे प्रतिबद्धता । मंसिर ५, पृ. ४ ।

कैनी, सुदीप । २०७५ । निजी स्कूल नाफा मुक्त बनाउन आयोगको सुझाव । *कान्तिपुर*, पुस ६, पृ. १–२ ।

कैनी, सुदीप । २०७७ । 'आर्थिक लेनदेन' मा निजी कलेजका मापदण्ड परिवर्तन । *कान्तिपुर*, चैत १, पृ. २ ।

भट्टराई, टीका, कृष्ण पौडेल र शारदा थापा । २०७६ । *नेपालमा कृषि शिक्षा : एक विहङ्गावलोकन* । काठमाडौँ : खाद्यका लागि कृषि अभियान र शिक्षा नीति तथा अभ्यास केन्द्र ।

मलेपका (महालेखा परीक्षकको कार्यालय) । २०७७ । *महालेखा परीक्षकको सन्ताउन्नौँ वार्षिक प्रतिवेदन, २०७७* । काठमाडौँ : मलेपका ।

शिविप्रम (शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय) । २०७४ । उच्चस्तरीय शिक्षा आयोगको प्रगति प्रतिवेदन तथा सिफारिसहरू (मस्यौदा) २०७४ पौष ४ गते । अप्रकाशित दस्तावेज; प्रतिवेदन मस्यौदा मार्टिन चौतारीको पुस्तकालयमा उपलब्ध छ ।

श्रेष्ठ, श्याम । २०७६ । सिरानीमुनि लुकाइएको आयोगको प्रतिवेदन । *शिक्षक* १२(१३४) : ३२–३६ ।

हिमालखबर । २०७७ । उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन सार्वजनिक । www.himalkhabar.com/news/121072 मा उपलब्ध; फागुन १२, २०७७ मा हेरिएको ।

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Herder and Herder.

पाँच

धर्मनिरपेक्ष राज्यमा "हिन्दू विद्यालय" : नेपाल वेद विद्याश्रममा धर्मनिरपेक्षताको निरूपण

आभास भण्डारी

प्रारम्भ

नेपालमा धर्मनिरपेक्षता एउटा विवादास्पद पदावली हो ।[१] दोस्रो जनआन्दोलनपछि पुनःस्थापित संसदले अप्रिल २४, २००६ मा गरेको घोषणाले नेपालमा हिन्दू राजतन्त्रको अन्त्यको प्रारम्भ गऱ्यो । लगत्तै, सन् २००७ को अन्तरिम संविधानले सन् १९९० को संविधानलाई प्रतिस्थापित गर्नुका साथै संविधानसभा मार्फत नयाँ संविधान बनाउने उद्देश्य राख्यो । नवनिर्वाचित संविधानसभाले मे २८, २००८ मा विधिवत रूपमै राजतन्त्रको अन्त्य गऱ्यो र नेपाल धर्मनिरपेक्ष संघीय गणतान्त्रिक मुलुक भएको घोषणा गऱ्यो । सात वर्षपछि, सेप्टेम्बर २०, २०१५ मा, जारी नेपालको नयाँ संविधानले यी आधारभूत मूल्यहरूलाई निरन्तरता दियो । तर, धर्मनिरपेक्षतालाई "सनातनदेखि चलिआएको धर्म संस्कृतिको संरक्षण लगायत धार्मिक, सांस्कृतिक स्वतन्त्रता सम्झनु पर्दछ" भनेर ब्याख्या गरियो । संविधानमै उल्लेख गरिए पनि धर्मनिरपेक्षता नेपालमा अद्यापि विवादित मुद्दा हो र केही राजनीतिक दल तथा दल भित्रका गुट-उपगुटहरू अझै हिन्दू राष्ट्रकै वकालत गर्छन् । यो परिप्रेक्ष्यमा, प्रस्तुत अनुसन्धान पत्रले एउटा हिन्दू धर्मशास्त्र र कर्मकाण्डको अध्ययन-अध्यापनमा केन्द्रित माध्यमिक विद्यालयमा धर्मनिरपेक्ष घोषणाका तनाव र द्वन्द्व कसरी अभिव्यक्त हुन्छ भनेर नमूना अध्ययन (केस स्टडी) प्रस्तुत गर्छ ।

[१] यो लेखभरि धर्म, धर्मनिरपेक्ष र धर्मनिरपेक्षता अंग्रेजी भाषाको "रिलिजन," "सेक्युलर" र "सेक्युलरिजम्" को अर्थमा प्रयोग गरिएको छ ।

नेपालको संविधानले धर्मनिरपेक्षताको अर्थ राज्य र धर्म सम्पूर्ण रूपले भिन्न हुने भनेको हैन । राज्यले सबै धर्मलाई समान व्यवहार गर्ने भन्ने अर्थमा यसलाई बुझ्नु उपयुक्त हुन्छ । राज्य र धार्मिक शिक्षा दिने विद्यालयहरू—जस्तै : गुरुकुल, गुम्बा, बिहार र मदरसा—बीचको सम्बन्धबारे चाहिँ संविधान मौन छ । सन् २००८ मा प्रकाशित एक प्रतिवेदन अनुसार नेपालका ४० ओटा गुरुकुलमा जम्मा १,३८२ विद्यार्थी अध्ययन गर्छन् (सेरिड सन् २००८) । संख्या सानै भए पनि प्राचीन हिन्दू ज्ञानको संरक्षण र प्रचार गर्ने कार्यमा भने यी गुरुकुलहरूको महत्त्वपूर्ण भूमिका छ । यो लेखमा नेपालका प्रधानमन्त्री संरक्षक रहेको (धर्मनिरपेक्ष घोषणा पश्चात् समेत) पशुपति क्षेत्र विकास कोष अन्तर्गतको एउटा गुरुकुल अथवा विद्याश्रमको नमूना अध्ययन प्रस्तुत गरिएको छ । परम्परागत संस्कृत शिक्षाको संरक्षणको साथसाथै विकास र आधुनिकतालाई अघि बढाउने अंग्रेजी शिक्षित नागरिक निर्माणमा पनि अध्ययनका लागि छनोट गरिएको विद्याश्रम संलग्न छ । स्वघोषित धर्मनिरपेक्ष राज्यले वैदिक अध्ययन गराउने विद्यालयलाई सहयोग गर्नु धर्मनिरपेक्षताको प्रचलित मान्यता अनुसार विरोधाभासपूर्ण जस्तो देखिए पनि उक्त विद्यालयसँग संलग्न कर्ताहरूलाई भने यो सहयोग ऐतिहासिक निरन्तरता कायम राख्ने, धार्मिक सम्पदा र पहिचानको संरक्षण गर्ने, र राष्ट्रिय संस्कृतिको श्रीवृद्धिमा योगदान गर्ने उपयुक्त र महत्त्वपूर्ण माध्यम हो भन्ने मेरो तर्क छ ।

यो आलेख छ खण्डमा बाँडिएको छ । आउने खण्डमा नेपाली राज्य र हिन्दू धर्म बीचको सम्बन्धको छोटो इतिहास प्रस्तुत गरिनेछ । त्यस पछिको खण्डमा धर्मनिरपेक्षताबारे पश्चिम र दक्षिण एशियामा चलेका विभिन्न अवधारणाको चर्चा गरिनेछ । त्यस पछिका तीन खण्डमा नेपाल वेद विद्याश्रमको "एथ्नोग्राफिक केस स्टडी" प्रस्तुत गरिएको छ । तेस्रो खण्डमा तीन संस्था—राज्य, पशुपति क्षेत्र विकास कोष र विद्याश्रम—बीचको अन्तरसम्बन्ध र अन्तर्क्रिया केलाइनेछ । चौथो खण्डमा विद्याश्रममा हुने पढाइको विवेचना गरिनेछ, र पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकको छोटो समीक्षा गरिनेछ । पाँचौँ खण्डमा हाल चलिरहेको समावेशिताको बहसको सन्दर्भमा विद्याश्रमलाई हेरिनेछ । आलेखको अन्त्यमा, आधुनिक, धर्मनिरपेक्ष र बहुल नेपालको निर्माणमा यस्ता बहस र अभ्यासहरूका के निहितार्थ छन् र नेपालमा कस्तो किसिमको धर्मनिरपेक्षता उपयुक्त होला भन्ने चर्चा गरिनेछ ।

हिन्दू धर्म, धर्मनिरपेक्षता र राज्य

नेपाली राज्यको निर्माण प्रक्रियामा धर्मको महत्त्वपूर्ण स्थान रहिआएको छ । त्यसै गरी नेपाली राष्ट्रवाद र राष्ट्रिय पहिचानलाई परिभाषित गर्नमा पनि हिन्दू धर्मको बलियो प्रभाव रहिआएको छ । राजा महेन्द्रले जारी गरेको सन् १९६२ को संविधान र बहुदलीय प्रजातन्त्र पुनःस्थापनापछि जारी गरिएको सन् १९९० को संविधानमा पनि यो प्रभाव प्रस्ट झल्कन्छ ।

यद्यपि, नेपाली राज्यको "हिन्दूपन" विवाद रहित भने थिएन । अहिले धर्मनिरपेक्षता घोषणा भए पश्चात् पनि त्यसका विरोधीहरू नेपाली राज्यले आफूलाई हिन्दू भने तापनि "नेपाल धार्मिक राज्य कहिल्यै नभएको" तर्क गर्छन् । नेपालले पञ्चायतकालमै जातिगत भेदभावलाई गैर-कानूनी घोषणा गरेकाले, र धर्मशास्त्र अनुसार नभएर आधुनिक कानून अनुसार चल्ने भएकाले नेपाली राज्य "न हिन्दू थियो न धर्मनिरपेक्ष" भन्ने तर्क पनि पाइन्छ (हेर्नुहोस्, शर्मा सन् २००३ : ६) । तथापि, राष्ट्रिय चिह्नहरू, राज्यका औपचारिक समारोहहरू, सरकारी/सार्वजनिक विदाहरू, गोवध र धर्मपरिवर्तन माथिको प्रतिबन्ध, आदिले राज्यको "हिन्दूपन" प्रस्ट्याउँछन् ।

नेपालको आधुनिक बौद्धिक र सरकारी चिन्तनमा "हिन्दू" शब्द र अवधारणाको उपस्थिति लामो समयदेखि छ । आफ्नो आधुनिक इतिहासभरि नेपाललाई कुनै समय "आसिल हिन्दूस्थाना" भनियो भने कहिले "एक मात्र हिन्दू अधिराज्य" र कहिले "हिन्दू, संवैधानिक राजतन्त्रात्मक अधिराज्य" भनियो (बर्गहार्ट सन् १९९६ : २६२–२७४) । आफ्नो शासनलाई मुलुकभित्र वैधानिकता दिनलाई मात्र नभएर अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा नेपालको विशिष्ट पहिचान प्रवाह गर्न समेत शासकहरूले हिन्दू धर्मको प्रयोग गरे । जंगबहादुरको मुलुकी ऐनसम्म आइपुग्दा राज्यको "हिन्दूकरण" निकै अगाडि बढिसकेको थियो । धर्मशास्त्रका निर्देशनहरूमा समेत आधारित सन् १८५४ को मुलुकी ऐन यौन र खानपिनको सम्बन्धको नियमन र नियन्त्रणमा कठोर थियो (होफर सन् २००४[सन् १९७९]) । अपराधको प्रकार र अपराधीको जातको आधारमा दण्ड निर्धारण हुन्थ्यो । यो ऐनलाई प्रतिस्थापन गर्न बनेको सन् १९६३ को मुलुकी ऐनले जाति व्यवस्था र जातिगत भेदभावलाई गैरकानूनी त बनायो, तर महेन्द्रको "कू" पश्चात् सन् १९६२ मा जारी गरिएको संविधानले नेपाललाई राजतन्त्रात्मक हिन्दू अधिराज्य भनिसकेको थियो । पहिलो जनआन्दोलनको सफलतापछि सन् १९९० मा जारी गरिएको बहुदलीय संविधानले पनि राज्यको हिन्दू पहिचानलाई यथावत् राख्यो ।

यसर्थ, हिन्दू अधिराज्य नेपालको इतिहासमा सन् २००८ को धर्मनिरपेक्ष गणतन्त्रको घोषणा "क्रमभंग" थियो । तर, नेपालमा धर्मनिरपेक्षताको बहस अचानक सिर्जिएको भने होइन (थापा सन् २०१५) । सन् १९९० को संविधान जारी हुनु अगाडिदेखि नै धर्मनिरपेक्षताका माग उठेका थिए । जनजाति र दलित आन्दोलनभित्र यो माग निकै अगाडिदेखिकै हो भने अन्य गैरजनजाति, गैरदलित, र वामपन्थी शक्तिहरूले पनि यो माग विभिन्न समयमा उठाएकै हुन् (लिभ सन् २००२) । सन् १९९६ मा विद्रोह शुरू गर्दा तत्कालीन नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (माओवादी) ले राखेका मागमध्ये नेपाललाई धर्मनिरपेक्ष राज्य घोषणा गर्नुपर्ने एउटा थियो ।

धर्मनिरपेक्षताका प्रकार

नेपालमा मात्रै होइन, अन्यत्र विश्वमा पनि धर्मनिरपेक्षता विवादित विषय हो । तसर्थ, यो खण्डमा विभिन्न काल र परिवेशमा प्रस्तुत गरिएका धर्मनिरपेक्षताका केही व्याख्याहरूको चर्चा गरिनेछ । हामीले अहिले देखेको र बुझेको धर्मनिरपेक्षताको अवधारणा पश्चिमी यूरोपमा राज्य र गिर्जाघर (चर्च) बीचको विशिष्ट सम्बन्ध र द्वन्द्वको पृष्ठभूमिबाट जन्मिएको हो, जसलाई असद (सन् २००३) र टेलर (सन् २००७) ले मिहिन ढंगबाट केलाएका छन् । तर, बेलायत, नर्वे, डेनमार्क, आदि यूरोपेली मुलुकहरू आजका दिनसम्म पनि धर्मनिरपेक्ष राज्य होइनन् । धर्मनिरपेक्षताको प्रारम्भिक उद्देश्य "निरंकुशतन्त्र, धार्मिक रूढि र अतिवाद रोक्नु तथा कुनै एक धर्ममा निहित मूल्यले अरू मूल्यलाई विस्थापित नगरून् र धार्मिक द्वन्द्वहरू तार्किक ढंगले व्यवस्थापन हुन सकून्" भन्ने थियो (भार्गव सन् २००९ए : १) । फ्रान्सले धर्मनिरपेक्षतालाई अझै आफ्नो राष्ट्रिय पहिचानसँग जोडेर हेर्छ, र धर्मको अभ्यासलाई सार्वजनिक वृत्तबाट हटाएर निजी वृत्तमै सीमित गर्न ऊ कटिबद्ध छ । तर क्याल्हुन (सन् २०१०) ले बताए जस्तै फ्रेन्च धर्मनिरपेक्षताको इतिहासलाई उसको प्रति-पादरीवादको इतिहाससँग जोडेर हेर्नुपर्छ । मुस्लिम आप्रवासी र नागरिकहरूप्रति आज उसले गरिरहेको व्यवहार हेर्दा फ्रेन्च धर्मनिरपेक्षतालाई सायदै तटस्थ भन्न मिल्छ; त्यहाँ धर्मनिरपेक्षता र धार्मिक स्वतन्त्रता बीचको पुरानो द्वन्द्व अझै सुल्झिएको छैन ।

क्याल्हुनका अनुसार प्राचीन यूरोपमा "सेक्युलर" शब्द "रिलिजन" को विपरीतार्थको रूपमा नभएर "एटरनिटी" अर्थात् अनन्तकालको विपरीतार्थकका रूपमा प्रयोग हुन्थ्यो । र, भेद पनि लौकिक जीवन र ईश्वरसँग बिताइने अनन्त जीवनबीच गरिन्थ्यो । कासानोवा (सन् २०११ : ५४) ले भने "सेक्युलरिजम्" सँग सम्बन्धित दुई महत्त्वपूर्ण अवधारणा बीचको फरक केलाएका छन् । उनका अनुसार "सेक्युलर" ले "एक प्रमुख ज्ञान-मीमांसात्मक प्रवर्ग" लाई जनाउँछ भने "सेक्युलराइजेशन" भनेको "आधुनिक विश्व-ऐतिहासिक प्रक्रियाको विश्लेषणात्मक संकल्पना" हो । त्यसै गरी, "सेक्युलरिजम्" भन्नाले "राज्यको मानक-विचारधारात्मक परियोजना; धर्म र राज्य फरक राख्ने विभिन्न कानूनी-संवैधानिक ढाँचा; र धर्म, मूल्य, नैतिकता एवं कानूनलाई अलग राख्ने विभिन्न तरिकाहरू" भन्ने बुझ्नुपर्छ (कासानोवा सन् २०११ : ६६) । राज्य सञ्चालनको नीति-सिद्धान्त र विचारधाराको तहमा "सेक्युलरिजम्" को भिन्नता पनि कासानोवा केलाउँछन् । पहिलोले राजनीतिक र धार्मिक सत्ता बीचको अन्तरसँग सरोकार राख्छ भने पछिल्लोले धर्मलाई गैरतार्किक प्रवर्गको रूपमा चित्रण गर्छ, र यसलाई सार्वजनिक वृत्तबाट हटाउने विचारको समर्थन गर्छ ।

दक्षिण एशियाको सन्दर्भमा भारतले धर्मनिरपेक्षतालाई आफ्नो राज्यको निर्देशक सिद्धान्त मानेको छ । सन् १९७० को उत्तरार्द्धतिर मात्र संवैधानिक मान्यता पाए तापनि भारत-पाकिस्तान विभाजन पछिको धार्मिक हिंसा र द्वन्द्व निवारण गर्नका लागि भारतमा

स्वतन्त्रता लगत्तै धर्मनिरपेक्षता व्यावहारिक रूपमा अपनाइएको थियो । धर्मनिरपेक्ष राज्य र शिक्षा बीचको सम्बन्धबारे भारतको संविधानमा खुलाइएको छ । कुनै व्यक्तिलाई कुनै पनि धर्म अथवा धार्मिक सम्प्रदायको अभिवृद्धि या पोषणका लागि खर्च हुने रकम करका रूपमा तिर्न बाध्य नपारिने कुरा भारतीय संविधानको धारा २७ मा उल्लेख छ । यो व्यवस्थालाई सबै धर्मको अभिवृद्धि र पोषणका लागि नभएर कुनै एक धर्मको लागि मात्र कर उठाउन नपाइने व्यवस्था हो भनेर स्मिथ (सन् २००९) अर्थ्याउँछन् । त्यसै गरी धारा २८ ले राज्य-स्रोतबाट चल्ने कुनै पनि शैक्षिक संस्थामा धार्मिक शिक्षा दिन बन्देज लगाउँछ । तर नेपालको संविधानले भने राज्य र धार्मिक शिक्षा तथा विद्यालयबारे केही बोल्दैन । भारतमा जस्तो नेपालमा धार्मिक र धर्मनिरपेक्ष बीचको भिन्नता त्यति प्रस्ट छैन, न कानूनी रूपमै धार्मिक शिक्षा र धर्महरूको अध्ययन बीचको फरक परिभाषित गरिएको छ । नेपालको संविधान र कानूनमा भएका यी अस्पष्टताले स्वघोषित धर्मनिरपेक्ष राज्यलाई नेपाल वेद विद्याश्रम जस्ता धर्म-सापेक्ष विद्यालयहरूलाई आर्थिक सहयोग दिने तथा संरक्षण र सुपरिवेक्षण गर्ने सुविधा दिन्छ । यो जटिल तर विरलै अर्थ्याइएको वैचारिक अन्योलमा टेकेर मैले एक हिन्दू धर्म-सापेक्ष विद्यालय र धर्मनिरपेक्ष राज्य बीचको सम्बन्धको विश्लेषण र त्यसको आधारमा नेपालमा हुर्कँदै गरेको धर्मनिरपेक्षताका अर्थहरूको झलक प्रस्तुत गर्न खोजेको छु ।

भारतमा धर्मनिरपेक्षताको सशक्त आलोचना मदन (सन् २००९) र नन्दी (सन् २००९) ले अगाडि सारेका छन् । मदनका अनुसार दक्षिण एशियामा सामाजिक करारको भरपर्दो सिद्धान्त धर्मनिरपेक्षता होइन । दक्षिण एशियाका अधिकांश नागरिकहरू आफ्नै नजरमा कुनै न कुनै धार्मिक आस्थाका अनुयायी हुन् । यसले गर्दा राज्यका कर्मका लागि धर्मनिरपेक्षता अनुपयुक्त आधार हुन जान्छ, किनभने यो परिवेशमा धर्महरूबीच तटस्थता र समदूरी कायम राख्न निकै कठिन हुन्छ । त्यस्तै, धार्मिक अतिवाद र कट्टरवाद रोक्न असमर्थ भएकाले धर्मनिरपेक्षता भविष्यको निम्ति पनि वैचारिक खाका हुन सक्दैन । उनका अनुसार अंग्रेजी भाषाको "सेक्युलर" को सरोकार शक्ति र स्वार्थसँग छ, अर्थात् हिन्दू दर्शनको चार पुरुषार्थमा "अर्थ" जेलाई भनिन्छ त्यहीसँग । तर हिन्दू दर्शन अनुसार "अर्थ" चार पुरुषार्थ मध्येकै "धर्म" को अधीनमा हुन्छ । दक्षिण एशियाली समाजमा लौकिक र आध्यात्मिक सत्ताको तहगत संरचनामा आध्यात्मिक सत्ताको स्थानमाथि भएको मदन (सन् २००९ : ३०३) को कथन छ । आउने खण्डहरूमा धर्मनिरपेक्षताको आलोचना गर्न संस्कृत शब्दहरूको प्रयोग भारत र नेपालको सार्वजनिक/बौद्धिक वृत्तमा मात्र सीमित छैन भन्नेबारे चर्चा गरिएको छ । रोचक कुरा के भने, वेद विद्याश्रमसँग संलग्न कर्ताहरू पनि धर्मनिरपेक्षताको अर्थ लगाउन, व्याख्या र आलोचना गर्न संस्कृत शब्दावली र "हिन्दू" दर्शनकै प्रयोग गर्छन् ।

नन्दी (सन् २००९) "रिलिजन" लाई आस्था र विचारधारा गरी दुई किसिमले बुझ्न सकिने बताउँछन् । उनका अनुसार आस्था भनेको जीवन जिउने शैली र परम्परा हो, जुन

परिभाषा र व्यावहारिक रूपमै बहुल हुन्छ । तर विचारधाराका रूपमा "रिलिजन" उप-राष्ट्रिय, राष्ट्रिय र पर-राष्ट्रिय पहिचानको निशाना हो । यी पहिचान आफ्नो गैर-धार्मिक, राजनीतिक र सामाजिक-आर्थिक स्वार्थहरूको रक्षार्थ सक्रिय हुन्छन् (सन् २००९ : ३२२) । धर्मलाई आस्था नभएर विचारधारा मानेर हेर्नु नन्दीका लागि धर्मनिरपेक्षताको राजनीति हो । धर्मको यो बुझाइ आधुनिक राष्ट्र-राज्यलाई पनि चित्त बुझ्छ । यसै गरी उनका लागि धर्मनिरपेक्षता भनेको आधुनिकता मात्र नभएर एक असहिष्णु विचारधारा पनि हो किनभने सार्वजनिक र निजी वृत्तहरूलाई भिन्न राख्ने "सेक्युलर परियोजना" भारतीय सन्दर्भमा अर्थपूर्ण छैन ।

मदन र नन्दीको धर्मनिरपेक्षताको प्रति-आधुनिकतावादी आलोचनालाई सेन र भार्गव लगायतका लेखकले दरो आलोचना गरेका छन् । धर्मनिरपेक्षताले आधुनिकतालाई प्रतिनिधित्व गर्ने भएकाले त्यसको औचित्य छैन भन्ने तर्कसँग सेन (सन् २००९) सहमत छैनन् । उनका लागि धर्मनिरपेक्षताको मर्म भनेको राजनीतिमा विभिन्न धार्मिक समुदायप्रति बराबरीको व्यवहार हो र सैद्धान्तिक रूपमा यो गलत छ भन्ने कुनै आधार छैन । धर्मनिरपेक्षताको यो ब्याख्या (जसलाई भारतमा नेहरूको धर्मनिरपेक्षता पनि भनिन्छ) भारत जस्तै प्रचुर बहुलता भएको नेपालमा पनि धेरै अल्पसंख्यक धार्मिक समुदायको माग हो । भार्गव (सन् २००९ए, सन् २००९बी) का लागि मदन र नन्दीका तर्कहरूको मुख्य समस्या भनेको भारतीय धर्मनिरपेक्षताको विशिष्टता पहिल्याउन नसक्नुका साथै धर्मनिरपेक्षताको सांस्कृतिक प्रतिकूलताबारे गरिएका अतिशयोक्तिपूर्ण तर्कहरू हुन् । मदन र नन्दीले धर्मनिरपेक्षतालाई "क्रिश्चियन धर्मको देन" भनेर अर्थ लगाउनु पनि गलत भएको भार्गवको दाबी छ, किनभने उनीहरूले धर्मनिरपेक्षताको "गिर्जाघर-राज्य" प्रकार बाहेकका अरू प्रकारमा ध्यान दिन चुकेका छन् ।

सन्दर्भ-सापेक्ष धर्मनिरपेक्षता (कन्टेक्स्चुअल सेक्युलरिजम्) को भार्गवले वकालत गरेका छन्, सम्पूर्णवादी (एब्सोलुट) धर्मनिरपेक्षताको होइन । सम्पूर्णवादी धर्मनिरपेक्षताका दुई प्रकारमध्ये पहिलो (हाइपर सब्स्टान्टिव) ले सही र गलत सम्बन्धी आफ्नै आधारभूत मान्यता अनुसार संसार बदल्न चाहन्छ भने दोस्रो (अल्ट्रा प्रोसिड्यूरल) चाहिँ मूल्यसँग सरोकार नराखी राजनीतिक प्रणाली र द्वन्द्व व्यवस्थापनमा मात्र केन्द्रित छ (भार्गव सन् २००९बी : ५१४–५१६) । यस विपरीत, सन्दर्भ-सापेक्ष धर्मनिरपेक्षताले धर्म र राजनीति पूर्ण रूपले छुट्टा-छुट्टै हुनुपर्छ भन्ने माग राख्दैन तर यी दुई अवयवबीच निश्चित दूरी (प्रिन्सिपल्ड डिस्ट्यान्स) को वकालत गर्छ । धर्मनिरपेक्षताका दक्षिण एशियाली प्रकार तिनका यूरोपेली समकक्षीभन्दा फरक देखिन्छन् र नेपालमा सन् २००६ पछिको धर्मनिरपेक्षताको बहस र अभ्यास सोही दिशातर्फ अघि बढिरहेको छ । यहाँ राज्य र धर्महरूबीच विभिन्न तहमा अन्तर्क्रिया हुन्छ । तर भारतीय धर्मनिरपेक्षताभन्दा नेपाली धर्म निरपेक्षता कहाँ भिन्न छ भने

यो प्रस्ट रूपमै बहुसंख्यकको धर्मतर्फ ढल्केको छ । नेपालको अहिलेको धर्मनिरपेक्षताले सेन र भार्गवले भनेजस्तो धार्मिक तटस्थता तथा समान सम्मानबारे खासै चासो राख्दैन ।

भारतमा जस्तै नेपालमा पनि धर्मनिरपेक्षता पश्चिमी संकल्पना र अझ इसाई षडयन्त्र हो भन्ने धारणा व्याप्त छ (घिमिरे सन् २०१४; लोहनी सन् २०१५; तिवारी सन् २०१६) । नयाँ संविधान निर्माणताका भएका बहसमा धर्मनिरपेक्षतालाई धेरैले धेरै ढंगले अर्थ्याए । संयुक्त राष्ट्रसंघीय विकास परियोजना प्रवर्द्धित एउटा संस्था—संवैधानिक संवाद केन्द्र—ले धर्मनिरपेक्षताका तीन ओटा वैकल्पिक व्याख्याहरू अघि सारेको थियो । पहिलो व्याख्याले राज्य र धर्म सम्पूर्णतः पृथक हुनुपर्छ भन्छ । दोस्रोले धार्मिक मामिलामा राज्यको तटस्थताको अपेक्षा राख्छ । तेस्रोले भने राज्यले सबै धर्महरूप्रति समान व्यवहार गरोस् र कुनै पनि धर्मको संरक्षण र निषेध नगरोस् भन्ने तर्क गर्छ (सीसीडी सन् २००९ : ७) । नेपालको सन्दर्भमा तेस्रो व्याख्या बढी व्यावहारिक भएको उसको ठम्याइ थियो ।

नयाँ संविधान (सन् २०१५) को स्पष्टीकरण सहितको धर्मनिरपेक्षता नेपालको हिन्दू विगत सँगको क्रमभंग हो कि होइन भन्ने कुरा विवादित छ । यो संविधानले राज्यलाई "सनातनदेखि चलिआएको" धर्मसँग सरोकार राख्न प्रशस्तै सुविधा दिन्छ । धेरैका अनुसार यो हिन्दू अर्थात् सनातन धर्मलाई भनेको हो । हिन्दू बाहेकका अरू धार्मिक समुदायलाई भने धर्मनिरपेक्षताको बेग्लै अर्थ छ । सिजापती (सन् २०१२) ले देखाए अनुसार धर्मनिरपेक्षताको घोषणाले मुस्लिम समुदायलाई एक किसिमको पहिचान दिएको थियो । एक मुस्लिम अध्येता-अभियन्ताका अनुसार धर्म-सापेक्ष राज्यले अल्पसंख्यक धार्मिक समुदायहरूलाई कहिल्यै समान नागरिकको हैसियतमा राखेन र बहुसंख्याको उदारतामै भर पर्नुपर्ने बनायो (खान २०७१) । उनका अनुसार नेपालमा धर्मनिरपेक्षताको मुख्य उद्देश्य साम्प्रदायिकताको निवारण गर्ने र धर्महरूबीच समानता सुनिश्चित गर्ने हो । त्यस्तै, खत्री (सन् २०१६) ले पनि संविधानमा उल्लेख भएको "सनातन" को आलोचना गरेका छन् । इसाई गैरसरकारी संस्थासँग सम्बद्ध खत्रीका अनुसार बौद्धधर्म बाहेक नेपालमा कुनै पनि धर्मले "सनातनदेखि चलिआएको" भनेर दाबी गर्न सक्दैनन् ।

सन् १९९० को संविधान मस्यौदा बनाइँदै गरेको समयमा पनि धेरै बौद्धमार्गी समूहहरूले धर्मनिरपेक्षताको माग गरेका थिए (मालागोडी सन् २०१३) । भर्खरै प्रजातन्त्रतर्फ अघि बढ्दै गरेको नेपालमा बृहत मानवअधिकारको बहससँग जोडेर धर्मनिरपेक्षताको माग उठाइएको थियो । यो कुरा केही बौद्धमार्गी समूहहरूको "धर्मनिरपेक्षता मानवअधिकार हो" भन्ने नारामा प्रस्ट झल्कन्थ्यो (लिभ सन् २००७) । त्यसै गरी, कम्युनिस्ट पार्टीहरूका सन् १९९० को दशकका चुनावी घोषणापत्रमा पनि धर्मनिरपेक्षताको मुद्दा उठाइएको थियो (हाछेथु सन् २००६) । तर केही आलोचकहरू उनीहरूका माग नारामै मात्र सीमित थियो भन्छन्

(महर्जन २०७३) । यी आलोचनाहरूले आफूलाई नास्तिक भन्ने साम्यवादी दलहरूको सनातन धर्मको संरक्षण र प्रवर्द्धनमा रहेको विरोधाभासपूर्ण संलग्नतालाई पनि औँल्याउँछन् ।

राज्य र धार्मिक संस्थाहरू बीचको सम्बन्ध दुई महत्त्वपूर्ण अदालती मुद्दाहरू मार्फत पनि केलाउन सकिन्छ : "पशुपतिनाथ" मुद्दा र "कुमारी" मुद्दा (लेटिजिया सन् २०१२) । पहिलो मुद्दा पशुपतिनाथको मूल भट्टको नियुक्तिमा सरकारी संलग्नतालाई लिएर हो भने दोस्रो चाहिँ बालअधिकार हनन् भएको भन्दै कुमारी प्रथाविरुद्ध दायर गरिएको मुद्दा हो । पशुपतिनाथ सम्बन्धी मुद्दाबारे अर्को खण्डमा चर्चा गरिनेछ । यहाँ कुमारी प्रथा सम्बन्धी मुद्दालाई संक्षिप्तमा बताउनु उचित हुन्छ । तात्कालिक राजा ज्ञानेन्द्रको शासन कालमा सन् २००५ मा सर्वोच्च अदालतमा यो मुद्दा दायर भएको थियो, जसको अन्तिम फैसला सन् २००८ मा नेपाल धर्मनिरपेक्ष र गणतान्त्रिक मुलुक घोषणा भइसकेपछि मात्र भयो । यसले "शक्तिशाली देवी जसले राजाको शक्तिलाई वैधानिकता दिन्थिन् उनलाई नै मानवअधिकार हनन् गरिएकी बालिकाका रूपमा अदालतमा जाँच गर्नुले नेपालमा गएका केही वर्षमा भएका राजनीतिक र प्रतीकात्मक परिवर्तनको संकेत गर्छ" (लेटिजिया सन् २०१६ : ४६) । अन्तिम फैसलाले कुमारी प्रथालाई विभेदकारी परम्परा भनेन र मानवअधिकारको हनन् भन्न पनि पर्याप्त प्रमाण नभएको जिकिर गऱ्यो । तर, फैसलाले कुमारी परम्परामा सुधार आवश्यक रहेको औँल्यायो । फैसलाले के पनि उल्लेख गऱ्यो भने कुमारीको लुगा, शिक्षा र हिँडडुल माथिका निषेध यो परम्पराका मूलतत्त्व होइनन् ।

यी दुवै मुद्दाले धार्मिक कार्य/अभ्यासहरूको पोषण र सुधारमा राज्यको भूमिका स्वीकार्छन् । त्यसै गरी, नेपालमा धर्मनिरपेक्षताको अर्थ राज्य र धर्म सम्पूर्ण रूपमा अलग हुनु होइन कि बरु धर्मका अभ्यासमा हुने विभेद विरुद्ध सुरक्षा दिनु हो भन्ने पनि यिनले संकेत गर्छन् । धार्मिक कार्यहरूको नियमनमा राज्यको भूमिकालाई वैधता दिएकाले पनि यी मुद्दाको दूरगामी प्रभाव रहने छ । कुमारी मुद्दाले सो परम्पराप्रति राज्यको सहयोग र स्वीकृति बढायो । पशुपतिनाथ मुद्दाले भने भट्ट अनि भण्डारीहरू र राज्य अन्तर्गतको पशुपति क्षेत्र विकास कोषबीच कर्मचारी-नियुक्तिकर्ता ढाँचाको सम्बन्ध सुनिश्चित गऱ्यो (लेटिजिया सन् २०१६ : ६२) । भारतीय धर्मनिरपेक्षताको सन्दर्भमा भार्गवले व्यक्त गरेका "अनुशासित दूरी" भन्ने विचारसँग यी दुई मुद्दा नजिक रहेको तर्क लेटिजियाको छ, जसले धार्मिक स्वतन्त्रताको संवर्द्धनका निमित्त धार्मिक अभ्यासमा राज्यको हस्तक्षेपको समर्थन गर्छ । यो विचार सन् १९९० को दशकमा नेपालमा उठेको धर्मनिरपेक्षताको बहससँग मिल्छ, जहाँ धार्मिक अल्पसंख्यकहरूले बहुसंख्यकसरह नै राज्यबाट समान मान्यताको अपेक्षा राखेका थिए (लेटिजिया सन् २०१६ : ६३) । अल्पसंख्यक धार्मिक र जातीय समुदायहरूका चाडपर्वलाई राज्यले दिएको राष्ट्रिय मान्यतामा पनि यही मान्यता प्रतिविम्बित हुन्छ ।

नेपालमा धर्मनिरपेक्षता भनेको धर्म र राज्य अथवा हिन्दू धर्म र राज्य सम्पूर्ण रूपले छुट्टिनु भन्ने होइन । संविधान हेर्ने हो भने नेपाली राज्यको हिन्दू धर्म तर्फको झुकाव त्यहाँ देखिन्छ । यो झुकावलाई धर्मान्तरण र गोवधमा लगाइएको प्रतिबन्धले अझ बल पुऱ्याउँछ । यस्तो नाम मात्रको धर्मनिरपेक्षताको पछाडि हिन्दू राज्यकै निरन्तरता पो हो कि भन्ने शंका उब्जाउँछ (सिजापती सन् २०१२) । थुप्रै स्तम्भकारले संविधानमा धर्मनिरपेक्षतालाई लिएर देखिएको यो अस्पष्टतामाथि टिप्पणी गरेका छन् । वर्तमान संविधानले अन्तरिम संविधानभन्दा पछि हटेर बाँकी अल्पसंख्यकहरूको बेवास्ता गरी बहुसंख्यक हिन्दू समुदायकै विशेष अधिकारलाई निरन्तरता दिएको उनीहरूको तर्क छ (झा सन् २०१५; लाल सन् २०१५) ।

नेपाल वेद विद्याश्रम, पशुपति क्षेत्र विकास कोष र राज्य

यो खण्डमा नेपाल वेद विद्याश्रम (राज्यका निकायबाट अनुदान पाउने धार्मिक विद्यालय) र पशुपति क्षेत्र विकास कोष (राज्यले ऐन मार्फत स्थापना गरेको निकाय, जसको एउटा दायित्व विद्याश्रमको व्यवस्थापन पनि हो) को परिचय दिइनेछ । त्यसपछि यी दुई बीचको सम्बन्ध, र यी संस्था अस्तित्वमा आएदेखि अहिलेसम्म यिनको नेपाली राज्य सँगको सम्बन्ध केलाइनेछ ।

विद्याश्रमको भवन निर्माण सन् १९७० मा शुरू भए पनि सन् १९७४ मा मात्र यो पूर्ण सञ्चालनमा आयो । त्यस बेलाका हिन्दू राजा महेन्द्रको पनि विद्याश्रमको स्थापनामा सक्रिय भूमिका रह्यो । संस्कृत विद्यालय खोल्न आवश्यक सबै प्रारम्भिक कार्यहरू गर्न गुठी संस्थानलाई महेन्द्रले आदेश दिएका थिए । हिन्दू राज्यका आराध्यदेव पशुपतिनाथको मन्दिर नजिकै रहेको वनकालीमा विद्याश्रम स्थापना गरिने निर्णय गरियो । संस्कृत विद्यालय हिन्दू नेपाली राष्ट्रवादको प्रसारको आदर्श वाहन हुनसक्ने तथ्यप्रति यसका संस्थापकहरू अञ्जान थिएनन् । प्रधानाध्यापक केशवप्रसाद अधिकारी (२०६० : ५४) ले विद्याश्रमको पत्रिका *ॐ ब्रह्मबिन्दु*मा लेखेअनुसार नेपालको संस्कृति र परम्पराको सम्वर्द्धन र विकास गर्ने उद्देश्य राखी "विद्यालय स्थापना गर्ने सोचले विद्वान्हरूले तत्कालीन श्री ५ मा विन्ती चढाए" । अधिकारीले उल्लेख गरेका विद्वान्हरूमा योगी नरहरिनाथ र वेद अध्येता ऋषिराम पोखेल लगायत थिए । राज्यको स्रोत विनियोजन र प्रयोग गरी गुठी संस्थानले यो विद्यालयको स्थापना मात्र गरेन, सन् १९९९ सम्म विद्याश्रमको व्यवस्थापन र सुपरिवेक्षणको जिम्मेवारी समेत लियो । अन्तर्वार्ता क्रममा विद्याश्रमका प्रधानाध्यापकले भने जस्तै, किन पुण्य, पाप र प्रायश्चित जस्ता मान्यता विद्याश्रमको स्थापनाको क्रममा अर्थपूर्ण थिए भन्ने बुझ्न यसले सहयोग पुऱ्याउँछ :

> प्रायश्चित गर्ने धेरै तरिकाहरूमध्ये वेदको अध्ययन र वाचन पनि एक हो । हामी अनुमान लगाउन सक्छौँ, विद्याश्रम र गुरुकुल शिक्षाको स्थापना गर्न अरू पनि उपयुक्त ठाउँहरू हुँदाहुँदै यो हिन्दूहरूको सबैभन्दा पवित्र स्थल पशुपतिनाथ क्षेत्र नै किन छानियो होला । स्थापनाकालीन अरू उद्देश्यहरूमध्ये एक भनेको पशुपतिनाथ क्षेत्रका लागि आवश्यक पुरोहितहरूको उत्पादन गर्नु पनि थियो ।[२]

आफ्नो संस्थागत जीवनको शुरूका दश वर्षमा विद्याश्रम औपचारिक शिक्षा प्रणालीभन्दा बाहिर र पूर्ण रूपले संस्कृत पाठ्यक्रममा सीमित थियो, जसलाई पूरा गर्न ११ वर्ष लाग्थ्यो । सन् १९८६ देखि औपचारिक शिक्षा प्रणालीमा विद्याश्रम प्रवेश गऱ्यो र विद्यार्थीहरू प्रवेशिका (एसएलसी) परीक्षामा सहभागी हुन थाले । राज्यको औपचारिक शिक्षा र परीक्षा प्रणालीभित्र प्रवेश गरेपछि राज्यबाट मान्यता पाएको तथा राज्यद्वारा नै बनाइएको पाठ्यक्रम उसले पढाउन थाल्यो । यसपछि शुरूआती दिनहरूमा जस्तो दरबार (रानी) र राजपरिवारका मूलपुरोहितको प्रत्यक्ष संलग्नता र निगरानीमा विद्याश्रम सञ्चालन हुन छोड्यो र केही हदसम्म ऊ स्वायत्त बन्यो ।

सन् १९९९ मा आइपुग्दा विद्याश्रमको जिम्मेवारी पशुपति क्षेत्र विकास कोषको मातहत आयो । गुठी संस्थानले भोगिरहेको संस्थागत क्षय तथा गुठीका जग्गामा निजी अतिक्रमण यसको एउटा कारण थियो । अर्कोतर्फ, सम्पन्न संस्थाको रूपमा कोष उदाउँदै थियो र यसलाई राजसंस्थाको प्रत्यक्ष समर्थन थियो, यद्यपि दैनन्दिनका गतिविधिमा यो स्वायत्त पनि थियो । यसअघि गुठी संस्थानले विश्व हिन्दू महासंघलाई दुई वर्षका लागि विद्याश्रमको व्यवस्थापनको जिम्मेवारी दिइसकेको थियो । तर विद्याश्रमका शिक्षकहरू सन्तुष्ट हुने किसिमले महासंघले व्यवस्थापन गर्न सकेन र गुठीले व्यवस्थापनको बागडोर फेरि आफैले लियो । एक शिक्षकका अनुसार शिक्षकहरूको तलब वृद्धि गर्न र थप लगानी विद्याश्रममा भित्र्याउने प्रतिबद्धता व्यक्त गरेर महासंघले व्यवस्थापन आफ्नो हातमा लिएको थियो तर उसले यो प्रतिबद्धता पूरा गर्न नसकेपछि विद्याश्रमका शिक्षकहरूले संस्थानलाई नै व्यवस्थापनको दायित्व फिर्ता लिन अनुरोध गरे । अन्ततः विद्याश्रमको व्यवस्थापनको जिम्मा विद्याश्रम परिसरसँगै रहेको कोषमा गयो ।

पशुपति क्षेत्र विकास कोषको स्थापना पशुपति क्षेत्र विकास ऐन, २०४४ मार्फत एक "अविच्छिन्न उत्तराधिकारवाला स्वशासित र संगठित" संस्थाका रूपमा २०४४ सालमा गरिएको थियो । यसको स्थापनाको समयमा संरक्षक र अध्यक्षमा क्रमशः तत्कालीन राजा (वीरेन्द्र) र रानी (ऐश्वर्य) थिए । दोस्रो जनआन्दोलनपछि बनेको सरकारले २०६३ सालमा ऐन संशोधन गरी कोष र राजतन्त्रलाई अलग गऱ्यो (मिखाएल्स सन् २००८) । र, कोषको

[२] प्रधानाध्यापक अधिकारीसँग डिसेम्बर १६, २०१५ मा गरेको कुराकानी ।

संरक्षक प्रधानमन्त्री, र संस्कृति, पर्यटन तथा नागरिक उड्डयन मन्त्री वा राज्यमन्त्री कोषको अध्यक्ष हुने प्रावधान बनाइयो । र, पशुपति क्षेत्रमा रहेको विद्याश्रमको व्यवस्थापन पनि कोषका अरू धेरै कर्तव्यमध्ये एक भयो ।

पशुपतिनाथको मूलभट्टको नियुक्तिको विवादलाई लिएर धर्मनिरपेक्ष राज्य र कोष बीचको तनाव छरपस्ट भयो । यसले धर्मनिरपेक्ष राज्य र धार्मिक संस्थाबीच त्यो हद सम्मको सम्बन्ध उचित हो कि होइन भन्ने प्रश्न पनि उठायो (लेटिजिया सन् २०१२) । दक्षिण भारतका ब्राह्मणलाई मूलभट्टमा नियुक्त गर्ने परम्परा तोडेर नेपाली नागरिक मूलभट्ट नियुक्त गरेपछि एक थरिले त्यसको विरोध गरे । तत्कालीन प्रधानमन्त्री तथा कोषका संरक्षक पुष्पकमल दाहाल "प्रचण्ड" विरुद्ध सर्वोच्च अदालतमा सार्वजनिक सरोकारको मुद्दा (पीआइएल) समेत दर्ता गरियो । निवेदकहरूले यसलाई धार्मिक संस्था र राज्य पृथक हुनुपर्ने धर्मनिरपेक्षताको सिद्धान्तको उल्लंघन भन्दै धार्मिक मामिलामा राज्यले हस्तक्षेप गर्न नमिल्ने तर्क राखे । सार्वजनिक विरोध र अदालतको आदेश अनुसरण गर्दै प्रधानमन्त्रीले आफ्नो निर्णय फिर्ता लिए । पहिले जस्तै दक्षिण भारतीय ब्राह्मणलाई मूलभट्टमा नियुक्त गर्ने परम्पराले निरन्तरता पायो । कोषको धर्म-निरपेक्षता सँगको कानूनी द्वन्द्व, पशुपतिनाथ मन्दिरको दैनिक गतिविधिको व्यवस्थापन र कोषको सांगठनिक संरचनामा पारदर्शिताको प्रश्नलाई पनि यो घटनाले बलियोसँग उठायो ।

आफ्नो दैनिक कामकाजका लागि विद्याश्रम आर्थिक रूपमा कोषमा निर्भर छ । यो तथ्य विद्याश्रमको सञ्चालक समितिमा पनि देख्न सकिन्छ, जसको अध्यक्षता कोषका कोषाध्यक्षले गर्छन् । सञ्चालक समितिका अरू सदस्यमा जिल्ला शिक्षा कार्यालयका विद्यालय सुपरिवेक्षक, गुठी संस्थानका धार्मिक विभाग प्रमुख, कोषका कार्यकारी निर्देशक, विद्याश्रमका प्रधानाध्यापक र तीन स्वतन्त्र संस्कृतज्ञ छन् । तर सञ्चालक समितिका सदस्यमध्ये कोषका प्रतिनिधिहरू र विद्याश्रमका प्रधानाध्यापक मात्र विद्यालय सञ्चालनमा सक्रिय हुन्छन् ।

विद्याश्रमले कोषबाट पाउने आर्थिक सहयोग वितेका वर्षहरूमा बढेको देख्न सकिन्छ । विद्याश्रमले आर्थिक वर्ष २०६२/६३ मा कोषबाट ३६ लाख रुपियाँ प्राप्त गरेको थियो । सोही वर्षका लागि विद्याश्रमको अर्को प्रमुख आम्दानीको स्रोत व्रतबन्ध र स्वस्ति वाचन जस्ता सामूहिक समारोहमा हुने सहभागिता थियो । विद्याश्रमले सामूहिक व्रतबन्धहरू आयोजना गर्दथ्यो, जहाँ शिक्षक र विद्यार्थीहरू पुरोहितको काम गर्दथे । विभिन्न औपचारिक कार्यक्रम र समारोहमा गरिने स्वस्ति तथा वेद वाचनमा विद्यार्थी र शिक्षक दुवैको सहभागिता हुन्थ्यो ।

आर्थिक वर्ष २०७०/७१ मा विद्याश्रमले कोषबाट पाउने आर्थिक सहयोग १ करोड १० लाख रुपियाँ पुग्यो । सोही वर्ष विद्याश्रमले जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट ६ लाख दुई हजार रुपियाँ अनुदान स्वरूप पायो । यो बाहेक आम्दानीको अरू आन्तरिक स्रोतमा

विद्याश्रमकै बैंक खाताबाट आउने ब्याज पनि हो । यसै गरी, आर्थिक वर्ष २०७१/७२ मा विद्याश्रमले कोषबाट १ करोड १० लाख रुपियाँ र जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट ६ लाख २३ हजार रुपियाँ पायो भने थप १० लाख रुपियाँ आन्तरिक स्रोतबाट उठायो । २०७२ सालसम्म आइपुग्दा विद्याश्रमको आम्दानी लगभग १ करोड ३० लाख रुपियाँ जति पुग्यो, जुन आ.व. २०६२/६३ को तुलनामा उल्लेख्य वृद्धि हो । सो वर्ष विद्याश्रमको बैंक निक्षेप ७ लाख रुपियाँभन्दा बढी थियो । विद्याश्रमको वार्षिक आम्दानीको आधाभन्दा धेरै अर्थात् करिब ७० लाख रुपियाँ शिक्षकहरूको तलब र भत्तामा खर्च हुन्थ्यो ।

पशुपति क्षेत्र विकास कोषको सहयोगका कारण विद्याश्रमको आर्थिक स्थिति सुदृढ छ र यो विद्यालय देशका अरू गुरुकुलहरूभन्दा प्रतिष्ठित पनि छ । विद्याश्रमको राज्य सँगको प्रत्यक्ष अन्तर्क्रिया भनेको पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र परीक्षाजस्ता अध्ययन-अध्यापनसँग सरोकार राख्ने विषय मात्र छ, जसबारे अर्को खण्डमा चर्चा गरिएको छ । यस बाहेकका प्रशासनिक र आर्थिक कुरामा विद्यालय पूर्ण रूपले कोषमा निर्भर छ ।

विद्याश्रमका शिक्षक र कर्मचारीको स्थायी/अस्थायी हैसियतलाई लिएर कोष र विद्याश्रमबीच द्वन्द्व छ । विद्याश्रमको व्यवस्थापन कोषले सम्हालेदेखि सन् २०१५ को अन्त्यसम्म एक जना पनि शिक्षक स्थायी बनेका थिएनन् । २३ जना शिक्षक र कर्मचारीमध्ये जम्मा तीन जना मात्र स्थायी थिए । बाँकीको अस्थायी करार प्रत्येक छ महिनामा समीक्षा र नवीकरण गरिन्थ्यो । (विद्याश्रममा विद्यार्थी भने करिब २५० थिए ।) मैले सन् २०१५ को अगष्टमा अध्ययन शुरू गर्दा शिक्षकहरू स्थायी नियुक्तिको माग राखी आन्दोलनरत थिए । शिक्षक आन्दोलनको हिन्दू/धार्मिक शैली रोचक थियो । आमरण अनसन बाहेक शिक्षकहरू कोषको कार्यालय बाहिर भेला भई स्वस्ति वाचन गरेर विरोध प्रदर्शन गर्दथे । अनसन बसेका एक शिक्षकका अनुसार :

> हामी पनि कोष अन्तर्गत नै काम गर्ने भए पनि कोषले विद्याश्रमका शिक्षकहरू र आफ्ना [कोष कार्यालयका] कर्मचारीबीच भेदभाव गर्छ । हाम्रो काम भनेको विद्यालयमा पढाउनु हो र कोषको कर्तव्य भनेको हाम्रो कल्याणप्रति उत्तरदायी हुनु हो । जब कोषले अरू कर्मचारीहरूलाई स्थायी नियुक्ति दियो त्यति खेर उसले विद्याश्रम र यहाँका शिक्षकहरूलाई लक्षित गरेर कुनै नीति र कार्यक्रम ल्याएन ।[३]

आन्दोलनरत शिक्षकहरूलाई भेट्न र उनीहरूको गुनासो सुन्न तत्कालीन संस्कृति मन्त्री विद्याश्रम पुगेका थिए । यसले प्रत्यक्ष रूपले संग्लग्न नभए पनि धर्मनिरपेक्ष नेपाली राज्यको कोष र विद्याश्रम सँगको जटिल सम्बन्धतर्फ संकेत गर्छ । शिक्षकहरूले आन्दोलनका

[३] विद्याश्रमका एक शिक्षकसँग सेप्टेम्बर १, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

कार्यक्रमको सूची प्रकाशित गर्दा कोष मात्र नभएर राष्ट्रपतिको कार्यालय, प्रधानमन्त्रीको कार्यालय र संस्कृति मन्त्रालयलाई समेत सम्बोधन गरिएको थियो । हिन्दू राज्य हुँदाताकाका आफ्ना कर्तव्यबाट धर्मनिरपेक्ष राज्य पनि अलग बस्न नसकेको यसबाट बुझ्न सकिन्छ ।

विद्याश्रममा पाठ्यक्रम र पढाइ

विद्याश्रमले पछयाउने दुई उद्देश्यबीच प्रस्ट तनाव महसुस गर्न सकिन्छ । उसलाई एकातर्फ प्राचीन वैदिक र संस्कृत अध्ययन परम्परालाई जोगाउनु छ भने अर्कोतर्फ आधुनिक मागहरूसँग आफूलाई ढाल्नुपर्ने आवश्यकता पनि छ । यो तनाव त्यहाँ पढाइ हुने पाठ्यपुस्तकमा झल्कन्छ । कक्षा ४–१० सम्मका प्रत्येक कक्षामा पढाइ हुने आठ विषयमध्ये चार संस्कृत विषय छन् भने बाँकी चारमा नेपाली, गणित, सामाजिक शिक्षा र अंग्रेजी हुन् ।[४] अंग्रेजी बाहेकका गैरसंस्कृत विषय नेपाली भाषामा पढाइन्छ । संस्कृत र गैरसंस्कृत दुवै किसिमका विषय राज्यद्वारा सञ्चालित पाठ्यक्रम विकास समितिले तोकेको र प्रकाशन गरेको पाठ्यक्रम र पुस्तकका आधारमा पढाइन्छ ।

विद्याश्रमले सन् २००५ मा अंग्रेजीलाई पहिलोपटक आफ्नो पाठ्यक्रममा समावेश गऱ्यो । शुरूमा यो छैठौँ कक्षामा मात्र लागू गरिएको थियो, जसलाई पछि अन्य कक्षामा समेत विस्तार गरियो । सन् २०१५ सम्म कक्षा ९ र १० का विद्यार्थीहरूलाई अंग्रेजी ऐच्छिक विषय थियो, तर सन् २०१६ पछि ९ र १० कक्षामा यो अनिवार्य विषय बनाइएको छ । त्यहाँ पढाइ हुने अंग्रेजीका पाठ्यपुस्तक अन्य सरकारी र सामुदायिक विद्यालयमा पढाइने पुस्तक नै हुन् । अंग्रेजीलाई पाठ्यक्रममा राख्नुको उद्देश्य विद्यार्थीलाई विद्यालय स्तरको पढाइ सकेपछि कुनै अप्ठ्यारो नहोस् र अंग्रेजी नजान्दा हुने असुविधा भोग्नु नपरोस् भनेर हो । विद्याश्रमकी अंग्रेजी शिक्षक (जो यहाँकी एक मात्र महिला शिक्षक हुन्) ले बताए अनुसार संस्कृत विषय पढाउने शिक्षकहरू आफूले अंग्रेजी पढ्न नपाएको गुनासो बेलाबेलामा गर्छन् ।[५] ज्योतिषशास्त्र विषयका शिक्षकका अनुसार विद्याश्रमको लक्ष्य "प्राचीन शास्त्रीय परम्परा" को जगमा उभिएका, "आधुनिक र वैज्ञानिक चेत" भएका विद्यार्थीहरूको उत्पादन गर्नु हो । र, विद्याश्रमका विद्यार्थीलाई अंग्रेजी शिक्षा आवश्यक छ, किनभने :

> अंग्रेजी भाषा विश्वभरि बोलिन्छ । त्यसैले हाम्रा विद्यार्थीहरूले यो भाषा जानेनन् भने बाहिरी समाजसँग घुलमिल हुन असजिलो हुन सक्छ । यही बुझेर हामीले अंग्रेजीलाई पाठ्यक्रममा सामेल गरेका हौँ । हामीले आफ्नो प्राचीन ज्ञानलाई अरू भाषामा अनुवाद गर्न अंग्रेजी प्रयोग गर्नुपर्छ, हाम्रो प्राचीन ज्ञान र परम्परालाई नै

[४] कक्षा ८ मा सामाजिक शिक्षा र जनसंख्या अध्ययन एकै विषयका रूपमा पढाइ हुन्छ ।

[५] विद्याश्रममा पढाउने केही शिक्षकहरूले यही स्कूलबाट एसएलसी परीक्षा उत्तीर्ण गरेका थिए ।

> प्रतिस्थापित गर्नका लागि होइन । सबै परम्परागत कुरालाई अंग्रेजीकरण गर्नुपर्छ भन्ने पनि होइन । अंग्रेजी हाम्रो प्राचीन सम्पदालाई बुझाउने र व्याख्या गर्ने माध्यम हुनसक्छ । यसले हाम्रो विद्यालयमा दिइने शिक्षालाई अझ प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ ।[६]

मूलत: वेद र कर्मकाण्डको अध्ययन-अध्यापनमा विद्याश्रम समर्पित छ । यही कारणले गर्दा यहाँ दिइने शिक्षा बढी व्यावहारिक भएको दाबी शिक्षक र विद्यालय प्रशासनको छ, जुन पुरोहित र गृहस्थ दुवैको दैनिक जीवनमा उपयोगी हुन्छ । अझ, विद्यालय शिक्षापछि यहाँका धेरै विद्यार्थी नेपाली सेनामा पुरोहितको जागिरका लागि जान्छन्, किनभने सेनाका विभिन्न गणमा वार्षिकजसो पुरोहितको दरबन्दी खुल्छ । यही कारणले गर्दा पनि वेद र कर्मकाण्ड विद्यार्थीमाझ लोकप्रिय विषय हो । उच्च शिक्षामा (एसएलसीपछि) कर्मकाण्डकै मात्र अध्ययन र प्रशिक्षण गराउने शैक्षिक संस्था नेपालमा खासै नहुनु अर्को कारण हो ।

विद्याश्रमको धार्मिक/कर्मकाण्डी शिक्षा तर्फको यो जोडलाई यसको स्थापनाकालीन उद्देश्यसँग जोडेर हेर्न सकिन्छ । केही शिक्षकले भनेअनुसार विद्याश्रम स्थापनाको समयमा यसको मुख्य उद्देश्य भनेको रुद्री र श्राद्ध जस्ता सामान्य हिन्दू कर्मकाण्ड सही ढंगले सम्पन्न गर्न सक्ने दक्ष पुरोहितको उत्पादन गर्नु थियो । कक्षा आठको कर्मकाण्डको पाठ्यपुस्तकको भूमिकामा "वेद विद्याश्रमतर्फका विद्यार्थीका लागि मुख्य रूपमा कर्मकाण्ड र वेद अध्ययन गराउने उद्देश्यले उक्त विद्यालय खोलिएको हुँदा परम्परागत मूल्य र मन्यता अनुरूप गुरुकुल शिक्षालाई निरन्तरता दिई अध्ययन-अध्यापन हुने अपेक्षा गरिएको" उल्लेख छ ।

पछिल्ला वर्षहरूमा नेपालमा भएका राजनीतिक परिवर्तनहरूले वेद र कर्मकाण्डको अध्ययनलाई पनि केही हदसम्म प्रभाव पारेको देखिन्छ । सन् २००६ को जनआन्दोलनपछि सामाजिक न्याय, समावेशीकरण, अस्मिता, प्रतिनिधित्व, आदि विषयमा गहन बहस भइरहँदा नेपाल सरकारले एक परिपत्र जारी गर्दै विभिन्न जातीय तथा धार्मिक समूहलाई अपमानबोध हुने शब्दहरू पाठ्यपुस्तक र पढाइमा प्रयोग नगर्न भन्यो । तीमध्ये एउटा शब्द थियो, "शुद्र ।" विद्याश्रम यो शब्दलाई पूर्ण रूपले प्रयोग नगर्ने स्थितिमा पुगिसकेको छैन, किनभने यो शब्द संस्कृत र वैदिक साहित्यको पाठ्यक्रममा प्रशस्त पाइन्छ । वेद विषय पढाउने विद्याश्रमका प्रधानाध्यापकले बताए अनुसार :

> विद्या कुनै धर्म अथवा राजनीतिक व्यवस्थासँग जोडिएको हुँदैन । यो दु:खद् हो कि हाम्रा नेताहरूले विद्यालाई राजनीतिसँग जोडेका छन् । कस्तो किसिमको राजनीतिक व्यवस्था छ त्यसले हामीलाई असर पार्दैन । तर मलाई केही अप्ठ्याराहरूको

[६] विद्याश्रमका शिक्षकसँग सेप्टेम्बर १, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

> स्मरण हुन्छ । जस्तै, पाठ्यपुस्तक बनाउँदा सरकारले परिपत्र जारी गरेर "शुद्र" शब्द प्रयोग नगर्न भन्यो । तर वेद हामीले परिवर्तन गर्न मिल्ने विषय होइन ।[७]

पाठ्यक्रम विकास समितिले बनाएको पाठ्यक्रम नै विद्याश्रमले पढाउनु पर्छ । तथापि, तल्ला कक्षाहरूमा परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय प्रत्यक्ष ढंगले संग्लग्न नभएको हुँदा विद्याश्रमलाई कक्षा ४–७ मा औपचारिक पाठ्यक्रममा भागवत गीता समावेश नभए तापनि पढाउने सुविधा छ । सञ्चालक समितिले पनि विद्याश्रमको यो निर्णयको समर्थन नै गरेको छ । कक्षा ४ र ५ मा विद्यार्थीहरू गीताका श्लोकहरू कण्ठ पार्छन् भने कक्षा ६ र ७ मा यसलाई नेपालीमा उल्था गर्न सिक्छन् ।

सामाजिक शिक्षा र जनसंख्या विषयको पढाइक्रममा विद्याश्रमले कठिनाइ भोग्नु परेको देखिन्छ । सन् १९८६ मा सरकारी परीक्षा प्रणालीमा विद्याश्रम प्रवेश गरेदेखि यहाँ सामाजिक शिक्षा पढाइन्छ । तर, एउटै विषयवस्तुबारे सामाजिक शिक्षा र संस्कृतमा भिन्न कुरा पढाउनु पर्ने हुन्छ । उदाहरणका लागि सामाजिक शिक्षा (जसमा केही अध्याय भूगोल सम्बन्धी पनि हुन्छ) मा सूर्यलाई तारा भनेर पढाइन्छ भने ज्योतिष शास्त्रमा ग्रह भनेर । ज्योतिष शास्त्रका शिक्षक यो भिन्नतालाई ठूलो कुरो मान्दैनन, किनभने उनका अनुसार जबसम्म त्यसले गणनामा असर पार्दैन तारा अथवा ग्रह मान्नुले खासै अन्तर पार्दैन । तर पछिल्ला वर्षहरूमा अन्य खाले द्वन्द्व देखिन थालेकोतर्फ उनी संकेत गर्छन् :

> विद्याश्रमका संस्कृत विषयहरू मार्फत पढाइने ब्राह्मण मूल्य-मान्यता र सामाजिक शिक्षामा पढाइने समानता, स्वतन्त्रता र समावेशी जस्ता मूल्यबीच अन्तरविरोध छ । सामाजिक शिक्षामा म समानता र न्यायबारे पढाउँछु भने संस्कृत विषयहरूमा कर्मकाण्ड ब्राह्मणहरूले मात्र अध्ययन गर्ने हो भनेर सिकाइन्छ । सामाजिक विभेदबारे पढाउँदा म जातगत विभेद गलत हो भनेर पढाउँछु तर संस्कृत विषयहरूमा पुरोहित कर्म जस्ता केही कामहरू निश्चित जात र लिंगका व्यक्तिहरूले मात्र गर्नुपर्छ भनेर सिकाइन्छ ।[८]

विद्याश्रममा पढाउन अर्को अप्ठ्यारो विषय धर्मनिरपेक्षता हो । यो विद्यालयको प्राथमिक उद्देश्य प्राचीन हिन्दू परम्पराको संरक्षण र प्रवर्द्धन गर्नु हो । यहाँका अधिकांश शिक्षक र विद्यार्थी धर्मनिरपेक्ष राष्ट्रको विपक्षमा र हिन्दू राष्ट्रको पक्षमा हुनु अनौठो होइन । तर विद्यार्थीले नेपाल धर्मनिरपेक्ष राज्य हो भन्ने तथ्य विद्याश्रममा पढ्नुपर्छ र शिक्षकहरूले पनि

[७] प्रधानाध्यापकसँग डिसेम्बर १६, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

[८] एक शिक्षकसँग अगष्ट २०, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

त्यो पढाउनुपर्छ । यो अप्ठ्यारो स्थितिलाई सहज बनाउने तरिका पनि रोचक छ । विद्याश्रममा धर्मनिरपेक्षतालाई राज्यको सबै धर्मप्रति "समान आस्था" तथा राज्यले सबै धर्मलाई समान ढंगले सहयोग गर्ने भनेर अर्थ्याइन्छ र विद्यार्थीहरूलाई त्यसैअनुसार पढाइन्छ । सामाजिक शिक्षाका शिक्षक—जो आफै धर्मनिरपेक्षताको समर्थन गर्दैनन्—भन्छन्, "धर्मनिरपेक्षता भनेको राज्य कुनै पनि धर्मसँग सम्बद्ध र संलग्न छैन भन्नु हो । तर यहाँ धर्मनिरपेक्षता भनेको राज्यको सबै धर्मप्रति समान आस्था र बराबरीको सहयोग भनेर पढाउँछौं ।"[९]

मैले वेद विद्याश्रममा अनुसन्धान गरिरहँदा नेपालको संविधान सन् २०१५ जारी भएको थियो । त्यहाँका शिक्षक र विद्यार्थीमा नेपालको नयाँ संविधानमा हिन्दू धर्मको अवस्था के होला भन्ने चासो थियो । मैले कुराकानी गरेका कैयौँ विद्यार्थीलाई समेत संविधानमा दिइएको धर्मनिरपेक्षताको व्याख्या विरोधाभासपूर्ण लागेको थियो । नयाँ संविधानमा नेपाललाई धर्मनिरपेक्ष भनिएको छ, तर त्यसबारे प्रस्टीकरण पनि दिइएको छ । एक विद्यार्थी भन्छन्, "मेरो विचारमा कि त त्यो स्पष्टीकरण राख्नु नै पर्दैनथ्यो र यदि त्यसको अर्थ हिन्दू धर्मलाई समर्थन गर्नु हो भने हिन्दू राष्ट्र नै भनेको भए हुन्थ्यो । मलाई थाहा छैन, यसले केही फरक पार्छ कि पार्दैन, तर हाम्रा नेताहरूले स्पष्ट शब्दमा हिन्दू राष्ट्र भन्नु पर्थ्यो ।"[१०]

पुरोहितकर्म तथा राजनीतिक पृष्ठभूमि भएको परिवारबाट आएका कक्षा ८ मा अध्ययनरत एक विद्यार्थीको गणतान्त्रिक नेपालको धर्मनिरपेक्षता र लोकतन्त्रबारे अरूभन्दा परिष्कृत विचार थियो । अलि लामो भए पनि उनको विचार उद्धृत गर्नु उपयुक्त हुन्छ :

> संस्कृतको विद्यार्थी भए पनि मेरो विचारमा गणतन्त्र र हिन्दू राष्ट्र सँगै जान सक्दैनन् । गणतन्त्रमा हिन्दू राष्ट्र ठीक हो जस्तो लाग्दैन । गणतन्त्रमा त कुनै पनि नागरिक राष्ट्रपति चुनिन सक्छ; जनजाति, मुस्लिम, अथवा क्रिश्चियन । उनीहरूलाई हिन्दू परम्परा मान्न सम्भव हुँदैन । कुनै मुस्लिम राष्ट्रपतिमा चुनिन सक्छ अनि अरू राष्ट्रपति जस्तै उसले पनि पशुपति प्रवेश गऱ्यो भने हिन्दूहरूले नै विरोध गर्नेछन् । गणतन्त्र र हिन्दू राष्ट्र भयो भने यसले नेपालको धर्महरूबीच धेरै समस्या ल्याउन सक्छ । राष्ट्रपति भनेको राज्यको प्रमुख व्यक्ति हो र उनी धर्मभन्दा माथि रहनु पर्छ । त्यसैले गणतन्त्रमा हिन्दू राष्ट्र आफैमा मिल्दैन । मैले नेपाल हिन्दू राष्ट्र हुनुहुँदैन भनेको होइन । नेपाल त्यतिखेर मात्र हिन्दू राष्ट्र हुन सक्छ जब यो गणतन्त्र हुन छोड्छ । हिन्दू राष्ट्र सहितको राजतन्त्र ठीक हो । कुनै पनि हिन्दू राष्ट्रमा राजा हुनु पर्छ जसले हिन्दू धर्म मान्छ र त्यसको संरक्षण गर्छ । गणतन्त्र र हिन्दू राष्ट्र सँगै जान सक्दैनन् । तर संविधानमा दिइएको धर्मनिरपेक्षताको व्याख्या हिन्दू राष्ट्र

[९] एक शिक्षकसँग अगष्ट २०, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

[१०] एक विद्यार्थीसँग अक्टोबर १, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

> माग गर्नेहरूको उपलब्धि हो किनभने हिन्दू धर्म बाहेकको अरू कुनै पनि धर्म सनातनदेखिका छैनन् र हिन्दू धर्म नै एक मात्र सनातन धर्म हो ।[११]

यी विद्यार्थीको भनाइले वर्तमान नेपालको धर्मनिरपेक्षता र हिन्दू राष्ट्र वरिपरिको राजनीतिका विविध पाटाहरू छुन्छ । सोध्न सकिने प्रश्न के हो भने, नागरिकहरूबीच कानूनी स्वतन्त्रता मान्ने बहु-धार्मिक राज्यमा अरू धर्मको तुलनामा कुनै एक धर्मप्रति विशेष झुकाव हुनु ठीक हो कि होइन ? "सनातनदेखि चलिआएको धर्म संस्कृतिको संरक्षण" भन्नुको अर्थ के हो ? रोचक कुरा त के छ भने संविधानले प्राचीन वा पुरानो जनाउन प्रयोग गरेको "सनातन" शब्द विद्याश्रम (र अन्यत्र पनि) केवल चिरन्तन र प्राचीनको अर्थमा मात्र नभएर हिन्दू धर्मकै पर्यायका रूपमा पनि प्रयोग गरिन्छ ।

पाठ्यक्रम र पढाइतिरै फर्कंदा छुटाउन नहुने अर्को पक्ष हो : ब्रह्मचर्यलाई विद्यार्थीको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण "धर्म" (कर्तव्यको अर्थमा) मान्ने विद्यालयमा यौन र प्रजनन् सम्बन्धी विषयहरू पढाउँदाका अप्ठ्यारा र चुनौतीहरू । सामाजिक शिक्षा भित्रकै जनसंख्या अध्ययनमा यौन र प्रजनन्बारे पढाउनु पर्छ, तर पढाउन निकै असहज छ (जुन नेपालका अरू विद्यालयमा भन्दा खासै फरक भने होइन) । अन्यत्रजस्तै यहाँ पनि यी विषयमा खासै चर्चा गरिन्न र व्याख्या पनि हुन्न । विद्याश्रमका प्रधानाध्यापकलाई जनसंख्या अध्ययनमा आउने यौन र प्रजनन् सम्बन्धी विषयवस्तु चित्त बुझेको थिएन र उनको विचारमा विद्याश्रमका विद्यार्थीलाई यस्ता "अश्लील" शब्द र कुरा सिकाइनु उचित होइन । उनी भन्छन्:

> यहाँको शिक्षाको लागि अनावश्यक पर्ने कतिपय कुराहरू पनि हामीले पढाउनु पर्छ । हाम्रो प्रणाली ब्रह्मचर्य परम्परामा आधारित छ । वेदले हामीलाई एक नारी [अर्थात् आफ्नी श्रीमती] बाहेक सबैलाई आमा समान मान्नू भनेर सिकाउँछ । वेद पढिसकेपछि त्यस्ता कुराहरू [यौन र प्रजनन्] पढाउनु आवश्यक छैन यहाँ । त्यसैले मैले पाठ्यक्रम विकास समितिलाई हाम्रो पाठ्यक्रमबाट जनसंख्या अध्ययन हटाउने भनेको छु तर उहाँहरूले मान्नु भएको छैन ।[१२]

प्राथमिक रूपमा अझै वेद र कर्मकाण्डको अध्ययन गर्ने केन्द्र भए पनि विद्याश्रममा अंग्रेजी र सामाजिक शिक्षा जस्ता विषयको बढ्दो महत्त्वलाई विद्यालयको पढाइ धर्मनिरपेक्ष हुँदै गरेको संकेत हो भनेर तर्क गर्न सकिएला । शिक्षक र प्रधानाध्यापक यसैलाई विद्याश्रम समावेशी हुँदै गरेको पनि ठान्छन् । आफ्ना विद्यार्थीलाई "परम्परागत" र "आधुनिक" दुवै

[११] कक्षा ८ का विद्यार्थीसँग अक्टोबर ४, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

[१२] प्रधानाध्यापकसँग डिसेम्बर १६, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

शिक्षाको ज्ञान प्रदान गर्ने लक्ष्य विद्याश्रमले राखेको छ जसले विद्यार्थीलाई यहाँबाट उत्तीर्ण भएपछि रोजगारीको सुनिश्चितता गरोस् । उनीहरूको अर्को लक्ष्य नेपालभित्रै र बाहिरको समुदायमा परम्परागत हिन्दू शिक्षा पद्धति र वैदिक ज्ञानको महत्ता स्थापित गर्नु हो । तर विद्याश्रमले आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई दिन खोजेको आधुनिकता भने समसामयिक बहस र मूल्यहरूबाट निर्दिष्ट नभएर यहाँका शिक्षक र विद्यार्थीहरूले भन्ने गरेजस्तो "वैदिक सनातन धर्ममा" अडिएको आधुनिकता हो । त्यसैले विद्याश्रमले धर्मनिरपेक्षतालाई सबै धर्मप्रति समान आस्था भनेर गरेको अर्थ निरूपण सहिष्णुता र सद्भाव जस्ता मूल्य प्रतिको प्रतिबद्धता मात्र होइन । विद्याश्रमको आफ्नै विचारमा भने यो "सर्व धर्म समभाव" र "वसुधैव कुटुम्बकम्" जस्ता संस्कृत उक्तिहरूको अभ्यास पनि हो ।

बन्देज, समावेशिता र परिवर्तन

अधिवक्ता मोहन साशंकर र गैरसरकारी संस्था दलित एनजीओ फेडेरेशनले विद्याश्रमको भर्ना प्रक्रिया विभेदकारी भएको भन्दै विद्याश्रम, पशुपति क्षेत्र विकास कोष, र शिक्षा, खेलकुद तथा संस्कृति मन्त्रालय विरुद्ध सर्वोच्च अदालतमा सार्वजनिक सरोकारको मुद्दा दायर गरे । विद्याश्रममा विद्यार्थी हुनका लागि १२ वर्ष उमेर नकटेको र व्रतबन्ध भइसकेको उपाध्याय ब्राह्मण हुनुपर्ने योग्यता तोकिएको थियो । छात्रा र अन्य जात-जातिका इच्छुक विद्यार्थी भर्ना हुन यसले अयोग्य मान्थ्यो । रिट निवेदकका अनुसार यस्तो भर्ना मापदण्ड सन् १९९० को नेपालको संविधानले सुनिश्चित गरेको समानताको हक विपरीत मात्रै नभएर नेपाल पनि हस्ताक्षरकर्ता रहेको सबै किसिमको जातीय भेदभाव उन्मूलन गर्ने सम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय महासन्धि (सन् १९६५) र महिला विरुद्ध हुने सबै प्रकारको भेदभाव उन्मूलन सम्बन्धी महासन्धि (सन् १९७९) समेतको विपरीत थियो ।[१३]

यो मुद्दाका दुवै पक्षका निम्ति हिन्दू धर्म सम्बन्धी आ-आफ्ना बुझाइ महत्त्वपूर्ण थिए । निवेदक तर्फका वकिलहरूका अनुसार (जसमा निवेदक साशंकर स्वयं समेत थिए) विद्याश्रमको आवेदन मापदण्ड "हिन्दू धर्म तथा धर्मनिरपेक्षताको मर्म, मूल्य-मान्यता विपरीत" थियो । विद्याश्रम एक सार्वजनिक संस्था नभएर उपाध्याय ब्राह्मण समुदायको धार्मिक गुठी भएको विपक्षीहरूको दाबी थियो । निवेदकहरूको विचारमा "अन्य समुदायले समेत प्रवेश पाउनुपर्‍यो भन्ने माग" नेपालको संविधान सन् १९९० को धारा १९(१) र (२) को प्रावधान विपरीत थियो किनभने "धारा १९(१) ले धर्म सम्बन्धी हकको प्रत्याभूति गर्छ, र प्रत्येक व्यक्तिलाई प्रचलित परम्पराको मर्यादा राखी सनातनदेखि चलिआएको आफ्नो

[१३] सन् २००५ मा यो रिट दायर गरिँदा सन् १९९० को संविधान सक्रिय थियो । तीन वर्षपछि अन्तिम फैसला हुँदा सन् १९९० को संविधानलाई सन् २००७ को अन्तरिम संविधानले प्रतिस्थापन गरिसकेको थियो ।

धर्म अवलम्बन र अभ्यास गर्ने स्वतन्त्रताको हक प्रदान गर्छ । त्यसैले, धारा १९(२) ले प्रत्येक धार्मिक सम्प्रदायलाई कानून बमोजिम आफ्नो स्वतन्त्र अस्तित्व कायम राखी आफ्नो धार्मिक स्थल र धार्मिक गुठीको सञ्चालन र संरक्षण गर्ने हकको प्रत्याभूति" गर्छ (नेकाप २०६७) । "कर्मकाण्डी [पुरोहित्याँइ] कर्म गर्ने [ब्राह्मण] उत्पादन गर्ने हेतुले" विद्याश्रम स्थापना गरिएको तर्क समेत उनीहरूको थियो ।

सर्वोच्चको फैसला मूलतः दुई प्रश्नमा केन्द्रित थिए । "नेपाल वेद विद्याश्रम सार्वजनिक संस्था हो वा होइन" र "नेपाल वेद विद्याश्रममा उपाध्याय ब्राह्मण विद्यार्थीले मात्र भर्नाका लागि आवेदन दिन पाउने व्यवस्था संविधान प्रदत्त समानताको हक प्रतिकूल छ वा छैन ?" न्यायाधीशद्वय कल्याण श्रेष्ठ र अवधेशकुमार यादवको संयुक्त इजलासले तत्कालीन राजा महेन्द्रको हुकुम प्रमांगीबाट स्थापित र नेपाल सरकारको खर्चमा चल्ने हुँदा विद्याश्रम सार्वजनिक संस्था हो भन्यो । सोही निर्णय अनुसार :

> नेपाल वेद विद्याश्रमको लिखित जवाफ साथ पेश भएको उक्त संस्थाको उद्देश्य र विधानमा उक्त विद्याश्रमको स्थापना २०२६।१०।६ सालबाट शुरू भएको तथा "२०३१ साल कार्तिक २२ गते श्री ५ वडामहारानी ऐश्वर्य राज्यलक्ष्मी देवी शाहको शुभजन्मोत्सवको दिनदेखि विद्यार्थीहरूलाई भोजनको व्यवस्था गरी नेपाल वेद विद्याश्रम नामले विद्यालय चालू भएको छ" भन्ने उल्लेख भएबाट पनि विपक्षी वेद विद्याश्रम निजी संस्थाको रूपमा स्थापना भएको नभई प्रत्यक्ष तथा परोक्ष राज्यकै सहयोगबाट सञ्चालित र स्थापित भएको देखिन आउँछ । (नेकाप २०६७)

विद्याश्रमले प्रदान गर्ने सेवा सार्वजनिक प्रकृतिको भएको र यसको सञ्चालन पनि राज्यकै अभिकर्ताको रूपमा काम गरिआएको सार्वजनिक निकाय अर्थात् पशुपति क्षेत्र विकास कोषद्वारा हुने भएकोले नेपाल वेद विद्याश्रम निजी धार्मिक गुठी नभएर सार्वजनिक संस्था भएको ठहर सर्वोच्च अदालतले गऱ्यो । त्यस्तै, विद्याश्रमको भर्ना मापदण्ड संविधान प्रदत्त समानताको हक (सन् १९९० को संविधान र अन्तरिम संविधान सन् २००७ समेत) प्रतिकूल छ-छैन भन्ने प्रश्नमा अदालतको निर्णय यस्तो रह्यो :

> उक्त व्यवस्थाले कुनै खास वर्गका व्यक्तिलाई मात्र विशेष रूपले विद्यालयमा भर्ना हुन पाउने र सो बाहेकका अन्य जाति वा वर्गका मानिसले त्यस्तो विद्यालयमा भर्ना हुनबाट वञ्चित हुनुपर्ने अवस्था रह्यो । प्रकारान्तरमा त्यस्तो व्यवस्थाले अन्य जातिका मानिसलाई कर्मकाण्ड सम्बन्धी अध्ययन गर्नबाट नै बन्देज लगाएको मान्नुपर्ने हुन्छ । कुनै प्रकारले छुट्ट्याउने, प्रतिबन्ध, बाहेक गर्ने तथा बन्देज लगाउने

> जस्ता कार्यहरू जसले व्यक्तिहरूको हक अधिकारको उपभोगलाई नियन्त्रित वा खण्डित वा इन्कार गर्दछ, त्यस्तालाई व्यक्तिहरूबीच गरिएको भेदभाव नै मान्नुपर्ने हुन्छ । (नेकाप २०६७)

यसरी चलिआएको भर्ना प्रक्रिया फेर्न र सबै जात र समुदायका विद्यार्थीहरूका लागि विद्यालय खोल्नका निम्ति प्रक्रिया शुरू गर्न सर्वोच्च अदालतले नेपाल वेद विद्याश्रम र पशुपति क्षेत्र विकास कोष समेतको नाममा सेप्टेम्बर २००८ मा परमादेश जारी गऱ्यो ।

आफ्नो आधारभूत चरित्र नै परिवर्तन गर्न सक्ने सर्वोच्च अदालतको फैसलालाई विद्याश्रमले कसरी सामना गऱ्यो सो खोतल्नु महत्त्वपूर्ण हुन्छ । अदालतको फैसला र त्यसको कार्यान्वयन गर्नैपर्ने बाध्यताले गर्दा विद्याश्रमका शिक्षक र प्रशासनले अप्ठ्यारो त महसुस गरेका छन्, तर उनीहरू विद्याश्रम अहिले जसरी चलिरहेको छ त्यसको बचाउ पनि गर्छन् । यसले सर्वोच्चको फैसला र विद्याश्रमको दैनन्दिनी कसरी सञ्चालन हुन्छ, त्यस बीचको दूरी पहिल्याउन पनि मद्दत गर्छ ।

विद्याश्रममा कुराकानी गरिएका शिक्षकहरूले सर्वोच्चको आदेशको सीधा विरोध गरेनन्, तर विद्याश्रमको सीमितता पनि ध्यान दिनुपर्ने तथा आदेश पालना गर्नुअघि त्यहाँको आफ्नै नियम र अनुशासन सम्बन्धी व्यवस्थालाई पनि ध्यान दिनुपर्ने कुरा उनीहरूले औँल्याए । विद्याश्रमका एक शिक्षकले भने :

> सम्माननीय सर्वोच्च अदालतले हामीलाई कुनै जात, जाति, लिंग र धर्मप्रति विभेद नगरी विद्याश्रम सबैका लागि खुल्ला गर्न आदेश दिएको छ । हामीले त्यस निर्णयको सम्मान गर्नुपर्छ तर प्रश्न त्यस निर्णयलाई कसरी कार्यान्वयन गर्ने भन्ने हो । निर्णयले विद्याश्रमको भौतिक पूर्वाधारको विस्तार तथा शिक्षक र कर्मचारीको उचित व्यवस्थापनको आवश्यकतालाई पनि संकेत गरेको छ । हामीले त्यो कुरालाई पनि ध्यान दिनुपर्छ । हाम्रो अहिलेको भौतिक संरचना अरू विद्यार्थीलाई भर्ना गर्न पर्याप्त छैन । अरू भवन, कक्षा कोठा र शिक्षक चाहिन्छ । मलाई के पनि लाग्छ भने हामीले कसैलाई पनि हाम्रो विद्यालयमा वैदिक सनातन संस्कृति तथा संस्कृत पढ्नबाट रोक्नु हुँदैन । हामीले ढिलो-चाँडो सर्वोच्च अदालतको निर्णयको समुचित कार्यान्वयन गर्नु पर्छ ।[१४]

[१४] एक शिक्षकसँग सेप्टेम्बर ६, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

विद्याश्रमका प्रधानाध्यापकले पनि विद्याश्रम सबैका लागि खुला भएको कुरामा जोड दिए, तर यहाँको अनुशासन र नियम सबै पृष्ठभूमिका विद्यार्थीले पालना गर्न नसक्ने कुरा थप्न छुटाएनन् :

> यहाँ सबैलाई पढ्न छुट छ, तर हामीले सर्वप्रथम विद्यालयको मुख्य उद्देश्य के हो त्यसलाई पनि ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ । सर्वोच्च अदालतले विद्यालय सबैका लागि खुला गर्नू भन्यो, र हामी कसैलाई पनि यहाँ पढ्नबाट रोक्दैनौँ । तर अहिलेसम्म यहाँको खानपिन, सरसफाइ र अरू व्यक्तिगत सरसफाइको नियमले गर्दा अन्य विद्यार्थी यहाँ पढ्न आएका छैनन्, किनभने यी नियमको पालना गर्न अरू जातका विद्यार्थीलाई गाह्रो हुन सक्छ । हाम्रोमा त अहिलेसम्म कोही आएका छैनन्, तर अन्यत्र पनि उनीहरू धेरै दिन टिकेको थाहा छैन । जस्तै, नेपाल संस्कृत विश्वविद्यालयले गैरजनजातिभन्दा जनजातिलाई बढी छात्रवृत्ति दिन्छ तर त्यहाँ धेरै जनजाति विद्यार्थीहरू छैनन् ।[१५]

अहिले सबैतिर चलिरहेको समावेशीकरणको लहरबारे विद्याश्रमसँग सम्बन्धितहरूलाई जानकारी छ, तर उनीहरू सबै ठाउँमा सो सम्भव हुँदैन भन्ठान्छन् । विद्याश्रमको अहिलेको भर्ना सम्बन्धी नियम र कर्मकाण्ड तथा वेद अध्ययनमा ब्राह्मणको एकाधिकारको बचाउ गर्न केही शिक्षकहरूले "स्वधर्म" को प्रसंग उप्काए, जसअनुसार प्रत्येक जातको आफ्नै निश्चित "धर्म" (पेशा/कर्म को अर्थमा) हुन्छ । सर्वोच्चको निर्णयप्रति आफ्नो असन्तोष प्रकट गर्न प्रयोग गरिने अर्को अस्त्र हो—"सामाजिक परम्परा ।" विद्याश्रमको स्थापनाकालीन उद्देश्य भनेको पुरोहितहरूको उत्पादन र कर्मकाण्डको प्रशिक्षण दिनु रहेको पनि उल्लेख गर्न केही शिक्षकहरूले छुटाएनन् । एक शिक्षकको भनाइ थियो :

> लामो समयसम्म यो विद्यालय आफ्नो स्थापना कालदेखिको उद्देश्य अनुसार नै चल्यो । समाज, राजनीति र मान्छेको सोचाइमा परिवर्तन आएसँगै हाम्रो विद्यालयमा छात्रा तथा अन्य जात र समुदायका विद्यार्थी किन पढ्न पाउँदैनन् भनेर प्रश्न उठ्न थाले । यी नयाँ मागहरूलाई हामीले आफ्नो पाठ्यक्रम तथा पढाउने विषयहरूमै फेरबदल गरेर सम्बोधन गर्न खोज्यौँ । अहिले पनि यो विद्यालयको मुख्य उद्देश्य भनेको कर्मकाण्ड पढाउनु हो । सैद्धान्तिक रूपमा कुरा गर्नु एक ठाउँमा छ तर हाम्रो समाजले अझ पनि महिलालाई पुरोहितको रूपमा स्वीकार गर्दैन । विस्तारै महिलाहरूलाई पनि कथावाचकमा समाजले स्वीकारेको छ । पुरोहित-पुजारीमा

[१५] प्रधानाध्यापकसँग डिसेम्बर १६, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

> भने अझै स्वीकारेको छैन । महिलाहरू कर्मकाण्ड गर्न असक्षम भनेको होइन तर हाम्रो समाजले अझै यसलाई स्वीकार्दैन ।[१६]

थप विद्यार्थी भर्ना गर्न अहिलेको "भौतिक संरचना पर्याप्त" छैन, र "अन्य" विद्यार्थी लिनु अगाडि यी आवश्यकता पूरा गर्नुपर्ने विद्याश्रमका शिक्षकहरू तर्क गर्छन् । यहाँ थप भवन र कक्षा कोठाको अर्थ छात्रा र गैरब्राह्मण समुदायका विद्यार्थीका निम्ति ब्राह्मण विद्यार्थीहरूभन्दा फरक स्थान हो भन्ने पनि बुझ्नुपर्छ । ब्राह्मण, गैरब्राह्मण र छात्रछात्रा बीच सह-शिक्षा तथा उनीहरूलाई एकै छात्रवासमा राख्नेबारे विद्याश्रममा हिच्किचाहट छ । विद्याश्रमको रणनीति भनेको यसको लागि संरचना तयार नभएसम्म सर्वोच्चको निर्णय कार्यान्वयनको अप्रत्यक्ष ढंगले (अर्थात् ढिलासुस्ती गरेर वा गर्दै नगरेर) प्रतिरोध गरिरहनु हो ।

छात्राहरूको प्रवेशसँगै अरू किसिमका जटिलता पनि विद्यालय प्रवेश गर्ने भय विद्याश्रम प्रशासन र शिक्षकमा देखिन्छ । "ब्रह्मचर्य धर्म" को पालना यहाँका विद्यार्थीहरूको एक प्रमुख कर्तव्य हो र छात्राहरूको आगमनले त्यो "धर्म" खतरामा पर्न सक्ने उनीहरू ठान्छन् । ठाडै छात्राहरूको विद्याश्रम प्रवेशको विरोध नगरे पनि सामाजिक परम्परा र संस्कारले महिलालाई पुरोहितका रूपमा स्वीकार नगर्ने उनीहरू तर्क गर्छन् । त्यसैले, उनीहरूका विचारमा, महिलाको कर्मकाण्ड सम्बन्धी ज्ञानको कुनै व्यावहारिक उपयोगिता छैन । एक शिक्षक भन्छन् :

> महिलाहरू यहाँ आएर पढेर ज्ञान हासिल गरे पनि उनीहरूको ज्ञानको कसैले उपयोग गर्दैन । यहाँ अरू विद्यार्थीहरू नहुनुको एक कारण यो पनि हो । उनीहरू यहाँ आएर पढ्न चाहन्छन् भने कुनै समस्या छैन तर त्यसको उपयोगिता के ? समाजले महिला र जनजातिलाई पुरोहित मान्दैन । कर्मकाण्डको पढाइ उनीहरूलाई काम लाग्दैन ।[१७]

गैरब्राह्मण समुदायका छात्र र छात्राहरूलाई विद्याश्रममा भर्ना गर्न देखिएको हिच्किचाहट जात र लिंगसँग जोडिएर आउने चोखो र बिटुलो सम्बन्धी प्रचलित धारणासँग पनि गाँसिएको छ । यी विद्यार्थी विद्याश्रमको नियममा रहिरहन सक्दैनन् र त्यसले ब्राह्मण विद्यार्थीहरूको अध्ययनमा पनि असर पार्छ भन्ने उनीहरूको बुझाइ छ । विद्याश्रमकी एक मात्र महिला शिक्षकको विचारमा छात्रालाई पनि भर्ना लिने हो भने उनीहरूका लागि छुट्टै भवन र कक्षा

[१६] विद्याश्रमका एक शिक्षकसँग सेप्टेम्बर ६, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

[१७] विद्याश्रमका एक शिक्षकसँग सेप्टेम्बर ८, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

कोठाको आवश्यकता पर्छ—छात्राहरूमा मासिकश्राव हुने भएकाले । अरू समुदायका विद्यार्थी भर्ना गर्नेबारे उनको पनि अरू शिक्षककै जस्तै बुझाइ छ :

> विभिन्न जात-जातिहरू सांस्कृतिक रूपले फरक छन् र विद्यालयमा एक अर्काबीच तनावको स्थिति हुन सक्छ । अरू जातमा व्रतबन्ध खासै हुँदैन । उनीहरूमा हिन्दू धर्मबारे आवश्यक ज्ञान पनि हुँदैन र यसले गर्दा विद्यालयको नियम र अनुशासन पालन गर्न कठिन हुन्छ । यो विद्यालयकै वातावरणका लागि पनि राम्रो होइन ।[१८]

दक्षिण एशियाको शिक्षा क्षेत्रमा बहिष्करणको लामो इतिहास हेर्ने हो भने गुरुकुलीय वेद र कर्मकाण्डी शिक्षामा ब्राह्मण पुरुषको एकाधिकार नौलो कुरा होइन ।[१९]

नेपालको सर्वोच्च अदालतले गरेको अर्को महत्त्वपूर्ण फैसलाले पशुपतिनाथ परिसरमा पुरोहित कर्ममा ब्राह्मण मात्रको अधिकारलाई वैधानिकता दियो (नेकाप २०६५) । यो मुद्दामा सर्वोच्चले दिएको निर्णय अनुसार पशुपति क्षेत्र विकास कोष ऐन मार्फत पशुपतिनाथ मन्दिरसँग जोडिएको परम्परागत मूल्य-मान्यताको संरक्षणका लागि स्थापित भएको विशिष्ट संस्था भएकाले समानताको हक सम्बन्धी साधारण कानून यो विशिष्ट परिस्थितिमा लागू हुँदैन । सन् २०१५ मा भारतको सर्वोच्च अदालतले गरेको एक फैसलाले पनि तमिलनाडु राज्यका मन्दिरमा पुरोहित नियुक्त गर्दा आगम (धर्म ग्रन्थ) मा लेखिएको बन्देजको पालना गर्नुपर्ने उल्लेख गऱ्यो । द्रविड मुन्नेत्र कजघम (डीएमके) पार्टीको नेतृत्वको तमिलनाडु सरकारले गरेको निर्णयलाई यो फैसलाले उल्टाइदिएको थियो । बिनाकुनै जातीय भेदभाव कुनै पनि योग्य र प्रशिक्षित हिन्दू तमिलनाडुको मन्दिरमा पुरोहितको रूपमा काम गर्न पाउने तमिलनाडु सरकारको निर्णय थियो (राजगोपाल सन् २०१५) । तर, नेपालमा जस्तै भारतको सर्वोच्च अदालतले पनि पुरोहित कर्मबाट कसैलाई वञ्चित गर्नु समानताको हक विपरीत नभएको फैसला सुनायो ।

कर्मकाण्ड माथिको ब्राह्मण एकाधिकार कायम राख्ने विद्याश्रम र कोषको धुन नेपालमा हालका वर्षहरूमा भएका परिवर्तन विरुद्ध छ (मिश्र २०७१) । पशुपतिनाथ परिसरमा पुरोहित कर्म गर्न आफू ब्राह्मण भएको प्रमाणपत्र आ-आफ्नो गाउँ विकास समितिको कार्यलयबाट ल्याउनुपर्ने कोषले निर्णय गरेको पृष्ठभूमिमा मिश्रको आलोचना आएको थियो । सांस्कृतिक

[१८] विद्याश्रमकी महिला शिक्षकसँग अगष्ट २५, २०१५ मा गरिएको कुराकानी ।

[१९] फरक दृष्टिकोणका लागि हस्कन (सन् २०१६) हेर्नुहोस्, जसमा भारतको पुने शहरका उदाउँदा हिन्दू महिला पुजारीबारे लेखिएको छ । त्यहाँ "धेरै स्त्री पुरोहितहरू आज संस्कृत र कर्मकाण्डको प्रशिक्षण लिन्छन् र स्त्री पुरोहितका रूपमा अरूका लागि कर्मकाण्ड पनि गर्छन्" (सन् २०१६ : २) । तर यो अभ्यास भारतको महाराष्ट्र राज्यमै सीमित छ ।

सम्पदा र परम्परा जोगाउन बनेको संस्थामा कोटा, आरक्षण र समावेशीकरण सम्भव नहुने विद्याश्रम व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष तथा विकास कोषका कोषाध्यक्षले बताए। कोष र विद्याश्रमको बुझाइमा पाठ्यक्रम र पढाइने विषयमा फराकिलो हुनु पनि समावेशी हुनु नै हो। तर, गैरब्राह्मण र छात्राहरूलाई पनि विद्यालय खुला गर्न भने कोष र विद्याश्रम दुवैले कुनै ठोस कदम चालेका छैनन्। त्यसैले विद्याश्रम र कोषले फरक पृष्ठभूमिका छात्र-छात्रालाई वञ्चित गरेर जोगाउने सांस्कृतिक सम्पदा र परम्परा भनेको वर्ण व्यवस्था र ब्राह्मण हैकमवाद आधारित परम्परा हो भनेर बुझ्न गाह्रो छैन।

नेपालका अरू हिन्दू संस्था जस्तै विद्याश्रम पनि परम्परागत मूल्य जोगाउने धुन र समसामयिक सामाजिक-राजनीतिक लहर अनुसार आफूलाई आधुनिक पार्दै लानुपर्ने बाध्यताबीच उभिएको छ। सर्वोच्चको फैसलाको सम्मान गर्छु र समावेशीकरणको सिद्धान्तप्रति कुनै आपत्ति छैन भन्दाभन्दै पनि विद्याश्रम आफ्नो अनुदारवादी विचारको बचाउ गर्न "समाज अझै त्यसका लागि तयार भइनसकेको" तर्क गर्छ। त्यस्तै, "सर्वोच्चको निर्णय कार्यान्वयन अगाडि निश्चित भौतिक पूर्वाधार तयार हुनुपर्छ," विद्याश्रमले दोहोऱ्याउने अर्को महत्त्वपूर्ण तर्क हो। यी पूर्वाधारहरू कहिले तयार हुन्छन् त्यो स्पष्ट छैन; न विद्याश्रम, कोष र संस्कृति मन्त्रालयलाई त्यसप्रति खासै रुचि छ। त्यसमाथि, "धर्मनिरपेक्ष" लाई संविधानले जसरी परिभाषित गऱ्यो त्यसले यी संस्थाहरूभित्र भएका अनुदारवादी र पुरातनपन्थी शक्तिलाई बलियो तुल्याउँछ।

निष्कर्ष

यो लेखमा मैले सनातन धर्मको रक्षार्थ समर्पित, राज्य-संरक्षित निकाय अन्तर्गतको एउटा संस्थाको परम्परा, आधुनिकता, धर्मनिरपेक्षता, सामाजिक समावेशीकरण र बहुलता जस्ता विचार र त्यसको अभ्यासँग कस्तो सम्बन्ध छ भनेर एउटा "केस स्टडी" प्रस्तुत गरेँ।[२०] यस क्रममा मैले दुई क्षेत्रको चर्चा गरेँ, जहाँ धार्मिक विद्यालय र राज्यबीच द्वन्द्व सहितको अन्तर्क्रिया हुन्छ—पाठ्यक्रम र पठनपाठन सम्बन्धी नीति, र भर्ना सम्बन्धी नियम। धर्मनिरपेक्षताको अध्ययनमा कुनै संस्थाको केस स्टडीले धर्मनिरपेक्षता कस्तो हुनु पर्छ मात्र नभनेर यसको जटिल र तनावपूर्ण अभ्यास समेत कसरी भइरहेको छ भनेर बुझ्न पनि सघाउँछ, किनभने धर्मनिरपेक्षता पनि अवस्था नभएर एक प्रक्रिया हो।[२१] धर्मनिरपेक्षता

[२०] नेपाली सेना र हिन्दू धर्म बीचको सम्बन्ध—जसको लामो इतिहास छ—को अध्ययन अर्को केस स्टडी हुन सक्छ।

[२१] समकालीन नेपालमा धर्म, धर्मनिरपेक्षता र जातीयता बारेका अध्ययनका लागि गेल्नर र अरू (सन् २०१६) हेर्नुहोस्। धर्मनिरपेक्षताको अध्ययन क्रममा यो पुस्तकका प्रायः लेखले धार्मिक/

बारेको अन्योलको उपचार हाम्रोजस्तो समाजमा केही कानूनी फेरबदलले मात्र हल हुँदैन (शर्मा सन् २००४)।

यहाँ अघिल्लो खण्डमा चर्चा गरिएको भार्गवको सन्दर्भ-सापेक्ष धर्मनिरपेक्षतातर्फ फर्कनु उचित हुन्छ। नेपालमा सन्दर्भ-सापेक्ष धर्मनिरपेक्षता भनेको के हो ? राज्य र धर्महरूबीच कति सम्मको दूरी मूल्यमा आधारित हुन्छ ? यी विचारसँग के नेपालमा अहिले अभ्यासमा रहेको धर्मनिरपेक्षता मेल खान्छ त ? यी प्रश्नको उत्तर खोज्न हामीले नेपालमा धर्मनिरपेक्षताको माग कुन पृष्ठभूमिमा उठ्यो, र सामाजिक द्वन्द्वहरूको हलका लागि यो किन आवश्यक ठानियो भनेर विचार गर्नुपर्छ।

मेरो विचारमा यूरोपको गिर्जाघर र राज्य बीचको द्वन्द्व समाधानका निम्ति अगाडि सारिएको धर्मनिरपेक्षता र भारतको सन्दर्भमा साम्प्रदायिकता र अन्तरधार्मिक द्वन्द्व निस्तेज गर्न अपनाइएको धर्मनिरपेक्षताभन्दा नेपालको अवस्था अलि फरक छ। नेपालमा धर्मनिरपेक्षता राज्यद्वारा जातीय तथा धार्मिक आधारमा गरिएको बहिष्करणको इतिहास सच्याउन र धर्महरूबीच कानूनी समानता स्थापित गर्न अपनाइएको हो। नेपालको धर्मनिरपेक्षताको सन्दर्भ भनेको विभिन्न धार्मिक र जातीय समुदायले भोगेको बहिष्करणको लामो इतिहास हो। त्यसैले नेपालमा सन्दर्भ-सापेक्ष धर्मनिरपेक्षताको अभ्यास पनि राज्य तथा बहुसंख्यकको धर्म र राज्यद्वारा बहिष्करणमा पारिएका धर्महरूबीच हुने सम्बन्ध कस्तो संवैधानिक र कानूनी प्रणाली अन्तर्गत सञ्चालित हुन्छ भन्ने प्रश्न महत्त्वपूर्ण छ।

माथि नै भनियो, नेपाली राज्य र धर्महरूबीच रहेको ऐतिहासिक सम्बन्ध (विभिन्न धर्मसँग विभिन्न किसिमको सम्बन्ध) का कारण धर्म र राज्य तत्कालै अलग हुन सम्भव छैन। त्यसैले, नेपालको सन्दर्भमा धर्मनिरपेक्षताको प्रश्न राज्य र धर्महरू कसरी अलग रहने भन्ने नभएर राज्यले कसरी कुनै एक धर्मको पक्ष मात्र नलिई सबै धर्मसँग समदूरी र निकटता कायम राख्ने भन्ने हो। यो दूरी कुन मूल्यमा आधारित हुनेछ भन्ने कुरा आउने दिनमा प्रस्ट हुँदै जाला।

धर्मनिरपेक्षतालाई अनुदार आधुनिकता अथवा आयातित विचार मानेर निषेध गर्ने, र राज्य र धर्महरू सम्पूर्ण रूपले अलग हुनुपर्छ भन्ने दुवै थरि हठ नेपालको सन्दर्भमा प्रत्युत्पादक हुन सक्छन्। मदन र नन्दीले भनेजस्तो धर्मनिरपेक्षताका पनि आफ्नै हठ र अतिवाद पनि हुन्छन् (मुख्य गरी यो सत्ताको विचारधारा हुँदा)। प्रति-आधुनिकतावादीहरूले औंल्याए जस्तो नेपालमा धर्मनिरपेक्षता अझै पनि राज्यको विचारधारामा परिणत भइसकेको छैन। यस्तो अवस्थामा धर्मनिरपेक्षताले भन्दा यसको अभावले धेरै द्वन्द्व निम्त्याउन सक्ने कुराको हेक्का राख्न पनि त्यतिकै आवश्यक छ।

राजनीतिक संस्थाहरूको अध्ययनभन्दा धर्मका अभ्यास (रिचुअल्स) मा देखिएका परिवर्तनहरूलाई बढी महत्त्व दिएका छन्।

भार्गव (सन् २०१६) को विचारमा नेपालको धर्मनिरपेक्षतालाई धार्मिक प्रभुत्ववाद, धार्मिक निरंकुशता र धर्ममा आधारित बहिष्करण विरुद्धको संघर्षले बल दिएको छ । उनकै अनुसार, यदि नेपालको संविधानको धर्मनिरपेक्षता सम्बन्धी स्पष्टीकरणलाई संविधानकै अरू धाराहरूसँग जोडेर विश्लेषण गर्ने हो भने "सनातनदेखि चलिआएको धर्म संस्कृतिको संरक्षण लगायत धार्मिक, सांस्कृतिक स्वतन्त्रता सम्झनु पर्दछ" भन्ने स्पष्टीकरणको निहितार्थ हिन्दूधर्मको प्रभुत्वको निरन्तरता होइन । उनी यस सन्दर्भमा "सनातन" को अर्थ नेपालमा रहेको "पूर्वधार्मिक" अभ्यास र रीतिहरू हुन् भन्छन्, जसले हाल नेपालमा रहेका सबै धर्मलाई केही हदसम्म प्रभावित गरेको छ (भार्गव सन् २०१६ : ४५४) । तर भार्गवको यो व्याख्याले संविधान निर्माणको तत्कालीन सन्दर्भलाई बेवास्ता गर्छ, किनभने यो स्पष्टीकरण जनतामाझ छलफल र टिप्पणीका लागि लगिएको संविधानको मस्यौदामा उल्लिखित थिएन । त्यसैले, सो स्पष्टीकरणमा कुनै "पूर्वधार्मिक" अभ्यासप्रति सम्मान नभएर संविधान जारी गर्दाको दलीय अंकगणितको छाप बढी छ । यद्यपि, संविधानको पहिलो मस्यौदामा धेरै जनसाधारणको टिप्पणी तथा असन्तुष्टि धर्मनिरपेक्षतालाई नै लिएर भएको कुरा पनि साँचो हो ।

नेपालमा सन्दर्भ-सापेक्ष धर्मनिरपेक्षताको कुरा गर्दा यहाँ राज्यको भूमिका धर्महरूबीच समदूरी र निकटता कायम राख्ने मात्र नभएर केही हदसम्म धार्मिक अभ्यासमा सुधारको नेतृत्व लिनु पनि आवश्यक देखिन्छ । धार्मिक स्वतन्त्रताको रक्षाका नाममा समानताको मौलिक हक विपरीत हुने कार्यमा राज्यले मौन बस्नु उचित हुँदैन । राज्यको लगानी रहेका कोष र विद्याश्रमजस्ता संस्थाहरूमा त यो अझ बढी लागू हुन्छ । यसैसँग जोडिएर आउने अर्को प्रश्न हो, बहुसंख्यक हिन्दूहरू रहेको देशमा धर्महरूलाई समान सहयोग आफैमा विभेदकारी हुन्छ कि हुँदैन ? संख्यागत हिसाबले असमान धर्महरूबीच राज्यले अपनाएको समानता समदूरीको सिद्धान्त अनुकूल हुन्छ कि प्रतिकूल ? के यस्तो परिप्रेक्ष्यमा धार्मिक समुदायहरूलाई दिइने सहयोग पनि जनसंख्याको अनुपातमा प्रदान गर्नु उचित होला ? यी पेचिला प्रश्न हुन् जसको जवाफ तत्कालै दिन सकिन्न । तर, यत्ति भन्न सकिन्छ : अन्यत्रको अनुभवभन्दा पनि यहींकै सामाजिक इतिहासबाट सिकेर नेपालको धर्मनिरपेक्षताले अगाडिको बाटो तय गर्नुपर्छ । यहींको सामाजिक-सांस्कृतिक विशिष्टतामा आधारित कानूनी र संस्थागत संरचनाले मात्र धर्मनिरपेक्षताले जन्माउन सक्ने द्वन्द्वसँग जुध्न सक्छ ।

धार्मिक र धर्मनिरपेक्ष बीचको यो द्वन्द्व नेपालमा चलिरहेका नेपाली पहिचान, सामाजिक न्याय, समावेशीकरण तथा हिन्दू धर्मको सुधार लगायतका अरू बृहत् बहसका निम्ति पनि प्रासंगिक छ । पाठ्यक्रम र पढाइने विषयमा हुने परिवर्तन र विस्तारलाई विद्याश्रमले समावेशीकरणको अभ्यास मानेको त छ, तर गैरब्राह्मण र छात्राहरूलाई भर्ना गर्ने सम्बन्धमा भने "समाज तयार नभएको" तर्क गरेर ऊ उम्कन खोज्छ । आउँदा दिनमा समावेशीकरणको नाममा संस्कृत बाहेकका विषय पढाउन महिला तथा गैरब्राह्मण पुरुष शिक्षक पनि राखिएला,

तर दलित तथा गैरहिन्दू/बौद्धलाई पनि करार दिइएला भन्नेमा संशय छ । समावेशीकरण लगायतका मूल्यहरू प्रतिको मौखिक प्रतिबद्धता तथा व्यवहारमा वर्ण व्यवस्था आधारित सामाजिक परम्पराको संरक्षणबीच विद्याश्रममा ठूलो विरोधाभास छ । तर यो विरोधाभासपूर्ण स्थिति विद्याश्रममा मात्र सीमित भने होइन । राज्यकै अर्को अंग रहेको नेपाली सेना, जसले हरेक वर्ष पुरोहितको दरबन्दी खोल्छ, त्यहाँ पनि यस्तै द्वन्द्व र विरोधाभास देख्न सकिएला । सर्वोच्च अदालतको निर्णय कार्यान्वयनमा विद्याश्रमले नियत पूर्वक गरिरहेको ढिलासुस्तीले कानून कार्यान्वयन क्रममा आउने तर फैसलाका बेला अपेक्षा नगरिएका जटिलतातर्फ पनि संकेत गर्छ । संस्था भित्रबाट व्यावहारिक प्रतिबद्धता नभएको स्थितिमा विद्याश्रम र कोषको सञ्चालनमा परिवर्तनका लागि दबाब कहाँबाट आउँछ स्पष्ट छैन ।

विद्याश्रममा समावेशी वातावरण सिर्जना गर्नेतर्फ राज्यको खासै रुचि देखिँदैन । तथापि, राज्य भनेको कुनै चट्टानी (मोनोलिथिक) संरचना होइन भन्ने कुरामा पनि ध्यान दिनुपर्छ । एकातर्फ विशेष ऐन मार्फत स्थापित पशुपति क्षेत्र विकास कोषले विद्यालयलाई आर्थिक सहयोग गर्छ र व्यवस्थापनको जिम्मेवारी समेत लिएको छ । र, अर्कोतर्फ, यही संस्था सर्वोच्च अदालतको फैसलालाई बेवास्ता गर्दै विद्याश्रमलाई यथास्थितिमै चलाउन उद्यत छ । यसै गरी, नेपालमा संविधानले अहिले स्थापित गरेको धर्मनिरपेक्षता केवल यसको माग गर्नेहरूलाई चुप लगाउँदै तात्त्विक रूपमा चाहिँ हिन्दू विशेषाधिकारकै निरन्तरता त होइन भनेर प्रश्न गर्ने ठाउँ पनि छ । त्यसैले, नेपालमा धर्मनिरपेक्षता र समावेशीकरणको बहस र विवाद अझै टुंगिएको छैन, र अझै लामो समय चलिरहनेछ । थुप्रै व्याख्या र तिनमा निहित अन्तरविरोधहरूले नै नेपालमा अहिले निर्मित हुँदै गरेका बहुअर्थी यी प्रवर्गहरूलाई आकार दिन सहयोग पुऱ्याउनेछन् ।

धन्यवाद

नेपाल वेद विद्याश्रम सम्बद्ध सबै विद्यार्थी, शिक्षक र कर्मचारीहरूप्रति आभारी छु । अंग्रेजीमा लेखिएको यो लेखलाई नेपालीमा पुनर्लेखन गर्न हौस्याउने अर्जुन पन्थीलाई विशेष धन्यवाद । मस्यौदामा टिप्पणी गरेर यो लेखलाई परिष्कृत बनाउन सहयोग गर्ने प्रत्यूष वन्तप्रति पनि आभारी छु । भाषा सम्पादनमा सहयोग गर्ने *समाज अध्ययन*का सम्पादकहरूप्रति कृतज्ञ छु । मस्यौदा पढ्ने साथीहरू ड्याना डेनिस र बिनु शर्मालाई पनि सम्झन चाहन्छु । लेखमा रहेका कमजोरीप्रति भने म आफै जिम्मेवार छु ।

सन्दर्भ सामग्री

अधिकारी, केशवप्रसाद । २०६० । नेपाल वेद विद्याश्रम सं.मा.वि.को परिचय । *ॐ ब्रह्मविन्दु* १(२) : ५४–५५ ।

खान, सीमा । २०७१ । धर्मनिरपेक्षताको विरोध किन ? *कान्तिपुर*, माघ २८ । http://kantipur.ekantipur.com/news/2015-02-11/403605.html मा उपलब्ध; जुन ८, २०१६ मा हेरिएको ।

नेकाप (नेपाल कानून पत्रिका) । २०६५ । दलित एनजीओविरुद्ध नेपाल सरकार प्रधानमन्त्री तथा मन्त्रिपरिषद्को कार्यालय समेत । *नेपाल कानून पत्रिका* ५०(५); निर्णय नं. ७९६९ ।

नेकाप । २०६७ । अधिवक्ता मोहन साशंकर विरुद्ध शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयसमेत । *नेपाल कानून पत्रिका* ५२(५); निर्णय नं. ८७३९ ।

महर्जन, राजेन्द्र । २०७३ । गेरुवा रंगको सनातनी वामपन्थ । *कान्तिपुर*, वैशाख २९ । http://kantipur.ekantipur.com/news/2016-05-11/20160511083844.html मा उपलब्ध; मे २२, २०१६ मा हेरिएको ।

मिश्र ,चैतन्य । २०७१ । नयाँ नेपालको जात के हो? *कान्तिपुर*, जुलाई २३ । http://kantipur.ekantipur.com/news/2014-07-23/392789.html मा उपलब्ध; डिसेम्बर १२, २०१५ मा हेरिएको ।

शर्मा, सुधिन्द्र । सन् २००४ । हिन्दू अधिराज्य र धर्मनिरपेक्षता । *नेपालको सन्दर्भमा समाजशास्त्रीय चिन्तन* । मेरी डेशेन र प्रत्यूष वन्त सं., पृ. ४४७–४७४ । ललितपुर : सोसल साइन्स बहाः ।

Asad, Talal. 2003. *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford: Stanford University Press.

Bhargava, Rajeev. 2009a. Introduction. In *Secularism and Its Critics*. Rajeev Bhargava, ed., pp. 1–30. New Delhi: Oxford University Press.

Bhargava, Rajeev. 2009b. What is Secularism For? In *Secularism and Its Critics*. Rajeev Bhargava, ed., pp. 486–542. New Delhi: Oxford University Press.

Bhargav, Rajeev. 2016. Afterword: Nepali Secularism in Comparative Perspective. In *Religion, Secularism and Ethnicity in Contemporary Nepal*. David N. Gellner, Sondra L. Hausner and Chiara Letizia, eds., pp. 428–459. New Delhi : Oxford University Press.

Burghart, Richard. 1996. *The Conditions of Listening*. New Delhi: Oxford University Press.

Calhoun, Craig. 2010. Rethinking Secularism. *The Hedgehog Review* 12(3): 35–48.

Casanova, Jose. 2011. The Secular, Secularizations and Secularisms. In *Rethinking Secularism*. Craig Calhoun, Mark Juergensmeyer and Jonathan Van Antwerpen, eds., pp. 54–74. New York: Oxford University Press.

CCD (Centre for Constitutional Dialogue). 2009. *State and Religion.* Nepal Participatory Constitution Building Booklet Series No. 1. Kathmandu: CCD.

CERID (Centre for Educational Research Innovation and Development). 2008. *Education in Gumbas, Vihars and Gurukuls in Nepal: Linking with Mainstream Education.* Study 2. Kathmandu: CERID.

Gellner, David N., Sondra L. Hausner and Chiara Letizia, eds. 2016. *Religion, Secularism, and Ethnicity in Contemporary Nepal.* New Delhi: Oxford University Press.

Ghimire, Yubaraj. 2014. Secular Nepal: Product of Conspiracy. Available at http://nepalpolity.com/?p=5344#sthash.hHVDfhsJ.Ae8my05a.dpbs; accessed June 8, 2016.

Hachhethu, Krishna. 2006. *Political Parties of Nepal.* Lalitpur: Social Science Baha.

Höfer, András. 2004[1979]. *The Caste Hierarchy and the State in Nepal: A Study of the Muluki Ain of 1854.* Lalitpur: Himal Books.

Husken, Ute. 2016. Hindu Priestess in Pune: Shifting Denial of Ritual Agency. In *The Ambivalence of Denial: Danger and Appeals of Rituals*. Ute Husken and Udo Simon, eds., pp. 21–42. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Jha, Prashant. 2015. Nepali Secularism has Pronounced Hindu Tilt. *Hindustan Times*, September 16. Available at www.hindustantimes.com/analysis/nepali-secularism-has-pronounced-hindu-tilt/story-W4C6pf4mDCK7eJsYvnGfOL.html; accessed June 10, 2016.

Khatry, Ramesh. 2016. Not Really Secular. *The Kathmandu Post,* April 10. Available at http://kathmandupost.ekantipur.com/news/2016-04-10/not-really-secular.html; accessed June 8, 2016.

Lal, CK. 2015. Nepal has become a Hindu State through the Backdoor. *Catch News*, September 16. Available at www.catchnews.com/international-news/nepal-has-become-a-hindu-state-through-the-backdoor-1442414656.html; accessed June 10, 2016.

Letizia, Chiara. 2012. Shaping Secularism in Nepal. *European Bulletin of Himalayan Research* 39: 66–104.

Letizia, Chiara. 2016. National Gods at the Court: Secularism and Judiciary in Nepal. In *Filing Religion: State, Hinduism, and Courts of Law.* Daniela Berti, Gilles Tarabout and Raphael Voix, eds., pp. 34–68. New Delhi: Oxford University Press.

Leve, Lauren G. 2002. Subjects, Selves, and the Politics of Personhood in Theravada Buddhism in Nepal. *The Journal of Asian* Studies 61(3): 833–860.

Leve, Lauren G. 2007. "Secularism is a Human Right": Double Binds of Buddhism, Democracy and Identity in Nepal. In *The Practice of Human Rights: Tracking Law between the Global and the Local.* Mark Goodale and Sally Engle Merry, eds., pp. 78–113. Cambridge: Cambridge University Press.

Lohani, Prakash Chandra. 2015. Let Us Be. *The Kathmandu Post*, August 4. Available at http://kathmandupost.ekantipur.com/printedition/news/2015-08-03/let-us-be-279156.html; accessed June 8, 2016.

Madan, T.N. 2009. Secularism in Its Place. In *Secularism and Its Critics*. Rajeev Bhargava, ed., pp. 297–320. New Delhi: Oxford University Press.

Malagodi, Mara. 2013. *Constitutional Nationalism and Legal Exclusion: Equality, Identity Politics, and Democracy in Nepal (1990–2007).* New Delhi: Oxford University Press.

Michaels, Axel. 2008. *Siva in Trouble.* New York: Oxford University Press.

Nandy, Ashis. 2009. The Politics of Secularism and the Recovery of Religious Toleration. In *Secularism and Its Critics.* Rajeev Bhargava, ed., pp. 321–344. New Delhi: Oxford University Press.

Rajagopal, Krishnadas. 2015. SC Backs Appointment of Priests as per Agamas. *The Hindu*, December 15. Available at www.thehindu.com/news/national/tamil-nadu/priest-appointments-to-tn-temples-only-as-per-agama-sastra-supreme-court/article7995839.ece; accessed June 5, 2016.

Sen, Amartya. 2009. Secularism and Its Discontents. In *Secularism and Its Critics.* Rajeev Bhargava, ed., pp. 454–485. New Delhi: Oxford University Press.

Sharma, Sudhindra. 2003. Neither Secular, Nor Hindu. *Nepali Times*, July 18–24. Available at http://nepalitimes.com/news.php?id=3210#.VaFC1_mqqko; accessed April 10, 2015.

Sijapati, Bandita. 2012. Political Integration and Multiculturalism in Democratic Societies: The Case of Muslims in Naya Nepal. In *Ethnicity and Federalization in Nepal.* Chaitanya Mishra and

Om Gurung, eds., pp. 17–36. Kathmandu: Central Department of Sociology/Anthropology.

Smith, D.E. 2009. India as a Secular State. In *Secularism and Its Critics*. Rajeev Bhargava, ed., pp. 177–233. New Delhi: Oxford University Press.

Taylor, Charles. 2007. *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press.

Thapa, Deepak. 2015. Crisis of Faith. *The Kathmandu Post*, January 29. Available at www.ekantipur.com/2015/01/29/oped/crisis-of-faith/400964.html; accessed April 10, 2015.

Tiwari, Agandhar. 2016. Secularism Sold for Millions of Dollars: NC Leader Shekhar Koirala. *The Kathandu Post*, April 25. Available at http://kathmandupost.ekantipur.com/news/2016-04-25/secularism-sold-for-millions-of-dollars-nc-leader-shekhar-koirala.html; accessed June 8, 2016.

छ

संघीय नेपालमा स्थानीय सरकार र विद्यालय शिक्षा

लोकरञ्जन पराजुली, देवेन्द्र उप्रेती र रुख गुरुङ

संघीय विधायिका, प्रादेशिक विधायिका र स्थानीय सरकारको निर्वाचनसँगै संघीय गणतान्त्रिक *नेपालको संविधान* २०७२ क्रियान्वित हुँदैछ । पुरानो शासन व्यवस्था (एकात्मक) बाट नयाँ शासन व्यवस्था (संघीय) मा जाने क्रममा नयाँ संविधान मार्फत तीनै थरि सरकारबीच अधिकार र दायित्वहरू बाँडफाँट गरिएको थियो । त्यससँगै, हिजोसम्म केन्द्रीय सरकार मातहत रहिआएको विद्यालय शिक्षाको सञ्चालन प्रक्रिया अहिले स्थानीय सरकारको क्षेत्राधिकारभित्र आएको छ । तर, विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी संवैधानिक अधिकार क्रियान्वित गर्ने क्रममा केही गम्भीर समस्या देखिएका छन् । खास गरी शिक्षकहरूका संघ-संगठनको प्रतिरोध र संघीय सरकार तथा कर्मचारी संयन्त्रको समेत असहयोगका कारण शिक्षा क्षेत्रमा संघीयताको जुन परिकल्पना गरिएको हो त्यसले अपेक्षित सफलता प्राप्त गर्ने देखिँदैन । र, हाल व्यवहृत हुँदै गरेको नेपालको संघीय व्यवस्थालाई खास गरी शिक्षा क्षेत्रको झ्यालबाट चियाउँदा यो फर्जी संघीयता, वा बढीमा देखावटी संघीयतामा रूपान्तरण हुँदै गएको छ भन्ने तर्क यो लेखमा गरिएको छ ।

केन्द्रीय सत्ता र शक्तिमा पकड जमाएर बसेका सरोकारवालाको अरुचि (र केहीको हकमा विरोध) का बाबजुद विद्यालय शिक्षामा स्थानीय सरकारको संलग्नता ह्वात्तै बढिसकेको छ । त्यस्तो संलग्नताका विविध आयाम छन् र तिनले आफ्नै स्वरूप, संरचना ग्रहण गरिसकेका छन्, जसबारे यो लेखको दोस्रो खण्डमा विस्तृत चर्चा गरिएको छ । यावत कमजोरीका बाबजुद संघीय व्यवस्थामा जाँदा नेपालको सार्वजनिक शिक्षामा झिनै सही सुधारका केही संकेत देखिएको समेत यो लेखले देखाउँछ ।

यो लेखलाई मुख्य दुई खण्डमा बाँडिएको छ । पहिलो खण्डमा विद्यालय शिक्षा सम्बन्धमा व्यवस्था गरिएका संवैधानिक एवं कानूनी प्रावधान, सरोकारवालाहरू (शिक्षक महासंघ, शिक्षामन्त्री/मन्त्रालय, कर्मचारीतन्त्र, स्थानीय सरकारका महासंघ) का भूमिका एवं रणनीति र ती पछाडिका अन्तर्निहित कारण केलाइएको छ । दोस्रो खण्डमा स्थानीय सरकार अन्तर्गत विद्यालय शिक्षा सञ्चालन हुँदाका विविध आयामलाई छ उपखण्डमा बाँडेर विश्लेषण गरिएको छ । अन्तमा छोटो निष्कर्ष पेश छ ।

यो अध्ययनमा संघीय तथा स्थानीय सरकारका नीति-नियम-निर्देशिका-परिपत्र, तिनका प्रकाशन र सार्वजनिक रूपमा उपलब्ध अभिलेख, र संविधान-नियम-कानून-नियमावली केलाइएको छ । त्यस बाहेक, विद्यालय शिक्षा सम्बन्धमा विभिन्न पत्रपत्रिकामा छापिएका सामग्री समेत अध्ययन क्रममा हेरिएको थियो । यो अध्ययनको अर्को मूल आधार भनेको १३ ओटा जिल्ला (कञ्चनपुर, कैलाली, सुर्खेत, बर्दिया, बाँके, नवलपुर, चितवन, काठमाडौँ, काभ्रेपलाञ्चोक, धनुषा, सप्तरी, मोरङ र इलाम) का शिक्षामा सरोकार राख्ने करिब पाँच दर्जन व्यक्तिसँग गरिएको अन्तर्वार्ता हो । चैत २०७५ देखि पुस २०७६ बीचमा गरिएका यी अन्तर्वार्तामा २८ जना प्रधानाध्यापक (प्रअ)/शिक्षक, दश जना स्थानीय जनप्रतिनिधि, १४ जना शिक्षा अधिकारी, चार जना विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष र तीन जना पत्रकार/बुद्धिजीवी सहभागी थिए । अध्ययनकै क्रममा कैलाली, सुर्खेत, काठमाडौँ, काभ्रे, सप्तरी र इलाममा "संघीयता र विद्यालय शिक्षा" विषयमा अन्तर्क्रिया कार्यक्रम समेत गरिएको थियो ।[१] ती कार्यक्रममा जिल्ला शिक्षा कार्यालयका अधिकारी र नगर/गाउँपालिका शिक्षा हेर्ने पदाधिकारी, स्थानीय जनप्रतिनिधि, शिक्षक र तिनका पेसागत संघ-संगठनका सदस्य/पदाधिकारी र विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष एवं सदस्य गरी करिब २०० जनाले भाग लिएका थिए । ती कार्यक्रममा सहभागीले व्यक्त गरेका विचारलाई पनि यो लेख तयार गर्ने क्रममा प्रयोग गरिएको छ ।

संवैधानिक/कानूनी प्रावधान एवं सरोकारवालाका भूमिका

नेपालको संविधान २०७२ मा शिक्षाको हकलाई मौलिक हक अन्तर्गत राखिएको छ । नेपालका प्रत्येक नागरिकलाई आधारभूत तह सम्मको शिक्षा अनिवार्य र निःशुल्क तथा माध्यमिक तह सम्मको शिक्षा निःशुल्क पाउने हकको व्यवस्था संविधानले गरेको छ ।[२]

[१] कैलालीमा पुस १०, सुर्खेतमा असोज ६, काठमाडौँमा वैशाख ४, काभ्रेमा भदौ २९, सप्तरीमा कात्तिक २९ र इलाममा पुस २६ मा यस्ता अन्तर्क्रिया कार्यक्रमको आयोजना गरिएको थियो ।

[२] त्यस्तै, अपांगता भएका र आर्थिक रूपले विपन्न नागरिकलाई कानून बमोजिम निःशुल्क उच्च शिक्षा पाउने र दृष्टिविहीन नागरिकलाई ब्रेललिपि तथा बहिरा र स्वर वा बोलाइ सम्बन्धी अपांगता भएका नागरिकलाई सांकेतिक भाषाको माध्यमबाट कानून बमोजिम निःशुल्क शिक्षा

संविधानको अनुसूची ८ मा प्रस्ट रूपमा विद्यालय तहको शिक्षालाई स्थानीय सरकारको क्षेत्राधिकार भित्र राखिएको छ (हेर्नुहोस्, नेपाल सरकार २०७२)।

संविधान प्रदत्त उक्त अधिकारको बाँडफाँटलाई व्यवस्थित गर्न संघीय सरकारको संघीय मामिला तथा सामान्य प्रशासन मन्त्रालयले नेतृत्व गरेर स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४ कार्यान्वयनमा ल्यायो। यो ऐनले आधारभूत तथा माध्यमिक तह सम्मको शिक्षा सञ्चालन/व्यवस्थापन स्थानीय सरकार मातहत राख्दै स्थानीय तहमा शिक्षा नीति, ऐन-नियम बनाउनेदेखि लिएर विद्यालय सञ्चालन, नियमन, अनुगमन र शिक्षक/कर्मचारीको दरबन्दी मिलान जस्ता अधिकार स्थानीय सरकारलाई दियो। ऐनले विद्यालय व्यवस्थापन समितिको गठन र विद्यालयको वित्तीय व्यवस्थापन समेत स्थानीय सरकारको अधिकार क्षेत्रमा राख्यो (हेर्नुहोस्, नेपाल सरकार २०७४)। संघीय सरकारले नै बनाएको तर शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय (यहाँ उप्रान्त शिक्षा मन्त्रालय मात्र लेखिने) ले नेतृत्व लिएको अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षा सम्बन्धी ऐन, २०७५ ले "प्रत्येक नागरिकलाई आधारभूत तह सम्मको शिक्षा प्रदान गर्ने दायित्व र तत्सम्बन्धी आवश्यक व्यवस्था मिलाउने जिम्मेवारी नेपाल सरकार, प्रदेश सरकार र स्थानीय तहको हुनेछ" भन्यो (नेपाल कानून आयोग २०७५)।

संविधान र खास गरी स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐनले तोके बमोजिम पछिल्लो समय विभिन्न स्थानीय सरकार (गाउँ/नगरपालिका) ले विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी स्थानीय ऐन, नियम, आदि बनाएका छन् (थप तल)। यस अवधिमा विद्यालय व्यवस्थापन समिति भंग गर्ने, प्रधानाध्यापक परिवर्तन गर्ने, शिक्षक सरुवा गर्ने जस्ता गतिविधि स्थानीय सरकारले गरेका छन्, जसलाई शिक्षक र तिनका पेसागत संघ/संगठनहरूले विरोध गर्दै यी गतिविधि विरुद्ध अदालत समेत गुहारेका छन्। कतिपय ती मुद्दा अदालतमा अझै विचाराधीन छन्, पूर्ण टुंगोमा पुगिसकेका छैनन् (यसबारे थप शिक्षक व्यवस्थापन खण्डमा)।

स्थानीय सरकार मातहत विद्यालय शिक्षा ल्याइएको विरोधमा शिक्षक संघ/संगठनले आन्दोलन गरिरहेका छन्। उनीहरूको आन्दोलनलाई पुट दिँदै पुस दोस्रो हप्ता २०७५ मा शिक्षा मन्त्रालयको आग्रहमा संघीय मामिला तथा सामान्य प्रशासन मन्त्रालयले राष्ट्रिय शिक्षा ऐन नबनेसम्म स्थानीय सरकारलाई स्वतन्त्र ढंगले शिक्षा सम्बन्धी कानून बनाउन रोक लगायो (मिश्र २०७५)। आफैले नेतृत्व लिएर तयार गरेको स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐनको मर्म विपरीत हुने गरी उक्त मन्त्रालयले यो कदम चालेको हो। यो संवैधानिक र कानूनी परिप्रेक्ष्यमा विभिन्न सरोकारावालाले गरेका गतिविधि र तिनको अन्तर्यलाई यो खण्डमा केलाइएको छ।

पाउने हक समेत छ। मातृभाषामा शिक्षा पाउने र त्यसका लागि विद्यालय तथा शैक्षिक संस्था खोल्ने र सञ्चालन गर्ने हक समेत संविधानले प्रदान गरेको छ (हेर्नुहोस्, नेपाल सरकार २०७२)।

शिक्षक र तिनका संघ/संगठनको प्रतिरोध

स्थानीय सरकारले विद्यालय शिक्षा सञ्चालन गर्ने कुराको शिक्षकहरूले किन विरोध गरेका हुन् भनेर बुझ्न शिक्षा क्षेत्रमा विगत (खास गरी पञ्चायत काल, वि.सं.२०१७–२०४६) मा भएको राजनीतिक हस्तक्षेप र सोको दुष्प्रभावलाई समेत ध्यान दिन जरुरी छ। पहिले मूलत: सामुदायिक नियन्त्रणमा रहेको नेपालको विद्यालय क्षेत्रलाई नयाँ शिक्षा योजना अन्तर्गत २०२८ सालमा सरकारीकरण गरिएपछि समग्र शिक्षालय र शिक्षकहरू "सरकारी" बनाइए। शिक्षक र विद्यार्थीलाई विपक्षी राजनीतिमा संलग्न हुनबाट रोक्ने र उनीहरूलाई राज्यको पूर्ण नियन्त्रण राख्ने अभिप्रायले ल्याइएको यो शिक्षा नीतिले शिक्षा क्षेत्रलाई समुदायबाट अलग्यायो; सरकारी नियन्त्रणमा पुऱ्यायो। तर शिक्षा क्षेत्रलाई राजनीतिक (दलहरूको) पहुँच र प्रभावबाट टाढा राख्न सकेन (पराजुली सन् २०१९)। सरकारी कर्मचारी सरह बनाइएका शिक्षकहरू समुदायमा रहने तर समुदायप्रति उत्तरदायी हुन नपर्ने व्यवस्थाले शिक्षा क्षेत्रको गुणस्तर खस्कँदै गयो।

समुदायलाई शिक्षा क्षेत्रबाट अलग्याउने कार्य गलत थियो भन्ने कुराको पछि बोध भयो (कार्ने, विष्ट र एगरगार्ड सन् २००७)। २०५८ सालमा गरिएको शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधनबाट केही हदसम्म पहिलेको गल्ती सुधार्ने प्रयत्न गरियो। पहिले सरकारी भनिने विद्यालयलाई अब "सामुदायिक विद्यालय" नामकरण गरियो। संशोधित शिक्षा ऐनमा विद्यालय समुदायमा "हस्तान्तरण" गर्ने प्रस्ट उल्लेख नगरे पनि यस ऐनको मूल मर्म सरकारी विद्यालयलाई समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने नै थियो (घिमिरे २०६४)। ऐनमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिको अध्यक्ष सहित बहुमत सदस्य अभिभावकबाट छानिने प्रावधान राखियो (नेपाल कानून आयोग २०५८)। तर, विद्यालयको स्वामित्व समुदायमा फर्काउने यो प्रयत्नले अपेक्षित सफलता पाएन, जसको प्रमुख कारण शिक्षक र तिनका संघ/संगठनको प्रतिरोध थियो (नेपाल २०६५)।[३]

जब संघीय गणतान्त्रिक नेपालको संविधान लेखन क्रम शुरू भयो तब केन्द्रका अधिकार प्रदेश र स्थानीय सरकारमा बाँडफाँट गर्ने कुरा बहसको केन्द्रमा रह्यो। विद्यालय शिक्षालाई स्थानीय सरकार मातहत ल्याउने विषयमा दलहरूबीच खासै मतभेद देखिएन। तर, त्यसो नहोओस् भन्ने शिक्षक संघ/संगठनहरूको जिरह रह्यो। विद्यालय शिक्षालाई स्थानीय सरकार मातहत नै रहने गरी संविधानको मस्यौदा बाहिर आएपछि शिक्षकहरूको छाता

[३] तात्कालिक नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी-एमालेका नेता प्रदीप नेपालले विश्वबैंकको सहयोगमा विद्यालयलाई समुदायमा फिर्ता गर्न खेलेको भूमिकाकै कारण आफूहरूले "उनको राजनीति सकिदिएको" विराटनगरस्थित एक शिक्षक-नेताले कुराकानी क्रममा पटक-पटक दोहोऱ्याएका थिए। मोरङको एक विद्यालयका प्रअ तथा शिक्षक संगठनका नेतासँग कात्तिक ३०, २०७६ मा गरिएको कुराकानी।

संगठन नेपाल शिक्षक महासंघले त्यसो नगर्न सुझाव दियो, र "लबिइङ" गऱ्यो (शर्मा सन् २०१७)। यद्यपि, उनीहरूको सो प्रयत्न सफल भएन, र *नेपालको संविधान* २०७२ मा माध्यमिक तह सम्मको शिक्षा स्थानीय सरकारको अधिकार क्षेत्रभित्र राखियो।

संविधानको घोषणा भएको करिब एक वर्षपछि मंसिर १६–१७, २०७३ मा काठमाडौँमा सम्पन्न नेपाल शिक्षक महासंघको विधान अधिवेशनले संघीय प्रणालीमा विद्यालय शिक्षा सञ्चालनबारे सात ओटा प्रस्ताव पारित गरेको थियो। तीमध्ये प्रस्ताव संख्या ५ मा "नेपालको संविधानद्वारा निर्दिष्ट गरिए बमोजिमको विद्यालय शिक्षालाई प्रान्त र स्थानीय सरकारद्वारा व्यवस्थित गर्ने भनिएकोमा तत्कालको लागि स्थानीय सरकारको सट्टा संघ र प्रान्तीय सरकारहरूद्वारा व्यवस्थापन गर्नुपर्ने" उल्लेख छ।[४] यसले स्थानीय सरकारको मातहतमा रहने कुरामा शिक्षकहरूको अरुचि प्रस्ट्याउँछ (दाहाल २०७३)। आफ्नो माग सम्बोधन नभएपछि सोही मुद्दा लिएर शिक्षकहरूका संगठन गएको तीन वर्षदेखि आन्दोलनरत छन्। गत वर्ष (वैशाख २५, २०७५) शिक्षक महासंघले शिक्षामन्त्रीलाई बुझाएको २३ बुँदे ज्ञापनपत्रमा अन्य विषयका अतिरिक्त "शिक्षक सेवा आयोगलाई संवैधानिक आयोगको रूपमा गठन गर्न" र "विद्यालय तहको शिक्षालाई तीन ओटै तहको सरकारहरूको संयुक्त कार्यसूचीमा राख्न" माग गरेका थिए। साथै, उनीहरूले "विद्यालय तहको शिक्षा व्यवस्थापनका नाममा संघीय मामिला ... मन्त्रालय र स्थानीय तहको अनावश्यक हस्तक्षेप बन्द गर्न" समेत भनेका थिए। आफूले उठाएका मुद्दा सम्बोधन गरियोस् भनेर महासंघले चरणबद्ध रूपमा "प्रचारात्मक, असहयोगात्मक र अवरोधात्मक" कार्यक्रम तय गऱ्यो।[५]

नेपाल सरकार र महासंघबीच विगतमा पटक-पटक गरिएका सहमति/सम्झौता कार्यान्वयन नभएको भन्दै महासंघले असोज दोस्रो हप्ता २०७५ मा २६ ओटा माग राखेर दुई महिने (असोज २१ देखि मंसिर २१, २०७५ सम्म) आन्दोलन घोषणा गऱ्यो। "स्थानीय सरकारले शिक्षा सम्बन्धी गरेका गतिविधि रोक्नु पर्ने" माग समेत राखिएको सो आन्दोलनका कार्यक्रममा सबै स्थानीय निकाय, जिल्ला, प्रदेश सरकारमा धर्ना दिने, जुलुस गर्नेदेखि काठमाडौँमा बृहत् विरोधसभा आयोजना गर्नेसम्म थिए।[६] मागको दोस्रो बुँदामा भनिएको छ :

[४] सो अधिवेशनले अघि सारेका मागका लागि हेर्नुहोस्, http://educationpati.com/cntnews121?fbclid=IwAR1Da8si8iFsogDTQL39DnNG9vCOMTm UG_O-qaxIPzKC6WtE0IFaemFezM; वैशाख २, २०७६ मा हेरिएको।

[५] वैशाख २५, २०७५ मा नेपाल शिक्षक महासंघले शिक्षामन्त्रीलाई बुझाएको २३ बुँदे ज्ञापनपत्रका लागि हेर्नुहोस्, http://educationpati.com/9jesthacnt; वैशाख २५, २०७६ मा हेरिएको।

[६] हेर्नुहोस्, www.janaboli.com/post/165449; जेठ २, २०७६ मा हेरिएको।

> संघीय तथा प्रादेशिक शिक्षा ऐन नबनिसकेको र मौजुदा शिक्षा ऐन र नियमावली क्रियाशील रहिरहेका अवस्थामा स्थानीय तहबाट आफू खुशी कार्यविधि, नियमावली तथा ऐन बनाई कार्यान्वित गर्न समेत थालिएको छ । संघीय तथा प्रादेशिक शिक्षा ऐनमा आधारित भएर बन्नु पर्ने स्थानीय तहको ऐन संघीय तथा प्रादेशिक शिक्षा ऐनभन्दा अघि बन्नु र बनाइनु सर्वथा अनुचित र संविधानको मर्म विपरीत कार्य हो । त्यसैले संघीय तथा प्रादेशिक शिक्षा ऐन नबनेसम्म यस्ता ऐन तथा कानून बनाउने र जारी गर्ने कार्य अविलम्ब रोक्न स्थानीय तहलाई कडा निर्देशन दिइयोस् ।

सोही मागको तेस्रो बुँदामा भनिएको छ :

> जथाभावी ऐन, निर्देशिका वा कार्यविधि बनाई स्थानीय तहले प्रधानाध्यापक, शिक्षक तथा विद्यालय कर्मचारीहरूको नियुक्ति, सरुवा तथा बर्खास्ती गरी आम शिक्षक र विद्यालय कर्मचारीहरूमा आतंक सिर्जना गरेको थुप्रै घटनाहरू सार्वजनिक भइरहेका छन् । यस्ता कार्य नगर्न सम्मानित अदालतले समेत निर्देश गरिसकेको छ । तर पनि ज्यादती, घटना बन्द भएका छैनन् । हामी यस्ता ज्यादती र जोर जबर्जस्तीको घोर भर्त्सना गर्दछौँ । अहिलेको अवस्थामा यस्ता अवैधानिक कार्यहरू अविलम्ब बन्द गर्न स्थानीय तहलाई कडा निर्देशन जारी गरियोस् ।

विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी गाउँ/नगरपालिकाले शिक्षा ऐन/नियम बनाउन थालेपछि शिक्षक संघ/संगठनका प्रतिनिधि र शिक्षक थप विरोधमा उत्रिएका हुन् (कान्तिपुर २०७५क) । "राष्ट्रिय शिक्षा ऐन" नबनिकन स्थानीय स्तरमा बन्ने शिक्षा सम्बन्धी ऐन, नियम आफूलाई मान्य नहुने उनीहरूको जिकिर छ (काफ्ले २०७५) । विद्यालय शिक्षाको सञ्चालन/व्यवस्थापनमा स्थानीय सरकारको अधिकार सीमित गर्दै यसलाई पुनः पुरानै केन्द्रीकृत संरचनामा लान उनीहरूले चाहेका छन् । अब बन्ने संघीय शिक्षा कानूनमा शिक्षकको तलब, भत्ता, पेन्सन, उपदान र औषधीजस्ता सेवा सर्त र सुविधाको दायित्व संघीय सरकारमा हुने र प्रदेश/स्थानीय सरकारले ती सेवा सर्त र सुविधा परिवर्तन गर्न नसक्ने प्रावधान राख्न महासंघले माग गरेको छ ।[७]

विद्यालय तहको शिक्षालाई संघ, प्रदेश र स्थानीय तहको साझा अधिकार सूचीमा राख्नु पर्ने मागलाई शिक्षक महासंघले गएको तीन वर्षदेखि निरन्तर रूपमा उठाउँदै आइरहेको छ

[७] शिक्षकहरूका मागका लागि हेर्नुहोस्, www.janaboli.com/post/165449; वैशाख २३, २०७६ मा हेरिएको ।

(दाहाल २०७३) । संविधानको अनुसूची ८ मा स्थानीय सरकारको अधिकारको सूचीको रूपमा विद्यालय शिक्षा प्रस्ट रूपमा राखिएको भए पनि अनुसूची ९ को दोस्रो बुँदामा साझा सूचीको रूपमा "शिक्षा, खेलकुद र पत्रपत्रिका" समेत उल्लेख भएकोले र संविधानले "आधारभूत/माध्यमिक बाहेकको शिक्षा" भन्ने नतोकेकोले माध्यमिक शिक्षा समेत तीन ओटै सरकारको अधिकार क्षेत्रभित्र रहने तर्क उनीहरूले गरेका छन् । आफ्ना मागहरूको सुनुवाइ नभए आन्दोलन चर्काएर भए पनि संविधान संशोधन गर्नेतर्फ लाग्ने उनीहरूले बताएका छन् ।[८]

संघीय सरकार र कर्मचारीतन्त्रको भूमिका

वि.सं. २०७२ को संविधान जारी भएपछि शिक्षा मन्त्रालयले विद्यालय तहको शिक्षाबारे गरेका विभिन्न निर्णयलाई पहिले केलाऔँ । संविधानमा राजनीतिक एकाइको रूपमा जिल्लाको व्यवस्था नगरिएकाले नयाँ संस्था (स्थानीय सरकार) हरूले पहिलेको जिल्ला शिक्षा कार्यालय (जिशिका) ले गरिआएको कामको स्वामित्व ग्रहण नगर्दा सम्मका लागि संघीय सरकारले संक्रमणकालीन व्यवस्था गऱ्यो । वैशाख २७, २०७४ मा मन्त्रिपरिषद्ले साबिक जिशिकालाई "शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइ" (शिक्षा एकाइ) मा रूपान्तरण गरेर जिल्ला प्रशासन कार्यालय (गृह मन्त्रालय) अन्तर्गत राख्ने निर्णय गऱ्यो ।[९] सरकारको यस निर्णयप्रति शिक्षा सेवा तर्फका कर्मचारी सन्तुष्ट थिएनन् । उनीहरूको यस्तो असन्तुष्टिपछि पुस ९, २०७५ को मन्त्रिपरिषद् बैठकले सो एकाइलाई पुन: शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गत रहेको "शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र" मातहत राख्ने निर्णय गऱ्यो (कान्तिपुर २०७५ख) ।

शिक्षा मन्त्रालयका पछिल्ला गतिविधि हेर्दा उसले यो एकाइलाई साबिक जिशिकाको रूपमा विकास गर्न चाहेको देखिन्छ । उदाहरणका लागि, शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गत रहेको शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रले वैशाख ५, २०७६ मा स्थानीय सरकारको अधिकारमा हस्तक्षेप गर्दै करारमा शिक्षक नियुक्त गर्न ७७ ओटै जिल्लाका शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइलाई एक परिपत्र जारी गऱ्यो । शिक्षा नियमावली २०५९ को नियम ९७ को व्यवस्था अनुसार शिक्षा मन्त्रालयले करारमा शिक्षक नियुक्त गर्न यो परिपत्र जारी

[८] एडुखबर डट कम र मार्टिन चौतारीले वैशाख ४, २०७६ मा "संघीयतामा विद्यालय शिक्षा : सरोकारवालाबीच अन्तर्क्रिया" कार्यक्रममा नेपाल शिक्षक महासंघका महासचिव लक्ष्मीकिशोर सुवेदीले प्रस्तुत गरेको विचार ।

[९] शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयले चैत २८, २०७४ मा जिल्ला शिक्षा अधिकारीहरूलाई "शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइ प्रमुख भई कार्य गर्ने" सम्बन्धमा दिएको परिपत्र; प.सं. २.१.१६/०७४/०७५ (क.प्र.), च.नं. १५१७ ।

गरेको जनाइएको छ (पाण्डे २०७६क) ।[१०] साथै, यो परिपत्रमा शिक्षा सेवा आयोगले गराएको आन्तरिक प्रतिस्पर्धामा असफल भएका, परीक्षामा सहभागी नभई सेवासुविधा लिएर घर जाने र अनिवार्य अवकाशमा परेर रिक्त भएका दरबन्दीमा शिक्षक नियुक्त गर्न लागिएको भनिएको छ । एक समाचारमा जनाइए अनुसार यो परिपत्र अनुसार कार्यान्वयन भए (संघीय सरकारले) करिब दश हजार शिक्षक करारमा नियुक्त गर्ने अनुमान छ (कैनी २०७५ख, २०७६) । त्यसै गरी, वैशाख २२, २०७६ मा शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रले जिल्लास्थित शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइलाई शिक्षकको सरुवा गर्न सक्ने परिपत्र समेत जारी गऱ्यो (पाण्डे २०७६ख) ।[११]

शिक्षा मन्त्रालयको उक्त परिपत्र संविधानको व्यवस्था विपरीत भएको भन्दै गाउँपालिका राष्ट्रिय महासंघ र नेपाल नगरपालिका संघले आपत्ति जनाएका छन् । उनीहरूले "संविधानले नै आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षा सम्बन्धी कार्य स्थानीय सरकारको एकल अधिकारको रूपमा प्रदान गरिसके पश्चात् पनि करार शिक्षक व्यवस्थापन गर्ने सम्बन्धमा सम्बन्धित स्थानीय सरकारसँग कुनै सरोकार नराखी शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइ मार्फत संघीय सरकार आफैले गर्न खोज्नु संविधानको व्यवस्था विपरीत रहेको छ" भनेका छन् (एडुखबर डट कम २०७६) । साथै, शिक्षकहरूको नियुक्ति र परिचालन स्थानीय सरकारको अधिकार क्षेत्र भएको बताउँदै स्थानीय सरकारको स्वीकृतिबिना गरिने यस्ता कार्यप्रति समेत उनीहरूले आपत्ति जनाए । गाउँपालिका राष्ट्रिय महासंघ र नगरपालिका संघले शिक्षा मन्त्रालयले गरेका यी निर्णयलाई "संघीयता कार्यान्वयनको शुरूआती चरणमै संघीय सरकारका मन्त्रालयबाट स्थानीय सरकारलाई संवैधानिक अधिकारको प्रभावकारी प्रयोगमा सहजीकरण गर्नुको सट्टा संकुचन गर्न खोज्नु दुर्भाग्यपूर्ण रहेको" भनेका छन् ।[१२]

पहिले आपसमा राम्रो मिल्ती नभएका दुई संस्था—शिक्षा मन्त्रालय र शिक्षक महासंघ—बीच अहिले मतैक्य देखिएको छ ।[१३] खास गरी स्थानीय सरकारलाई संविधानले प्रदान गरेको विद्यालय शिक्षा सञ्चालन/प्रबन्धनको अधिकार स्थानीय सरकारमा नजाओस् र

[१०] शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रले वैशाख ५, २०७६ मा शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइलाई "करार शिक्षक नियुक्ति सम्बन्ध" मा जारी गरेको परिपत्र; प.सं. २०७५/०७६ शि.ब्य.च.नं. १४८ ।

[११] शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रले वैशाख २२, २०७६ मा शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइलाई "सरुवा सम्बन्ध" मा जारी गरेको परिपत्र; प.सं. २०७५/०७६ शि.ब्य.च.नं. १५७ ।

[१२] गाउँपालिका राष्ट्रिय महासंघ नेपाल र नेपाल नगरपालिका संघले वैशाख ८, २०७६ मा विद्यालयमा शिक्षक व्यवस्थापन सम्बन्धमा जारी गरेको ध्यानाकर्षण पत्र ।

[१३] शिक्षक संघ/संगठनका प्रतिनिधिसँग चैत २०७५ मा गरिएको कुराकानी ।

पुरानै व्यवस्था अनुरूप जिल्ला/संघमै सो अधिकार रहिरहोस् भन्ने दुवैको चाहना भएको उनीहरूका गतिविधिले देखाएको छ । उदाहरणका लागि शिक्षा मन्त्रालय र नेपाल शिक्षक महासंघबीच फागुन ९, २०७५ मा भएको २० बुँदे सम्झौताको एउटा बुँदा हेरौँ । सहमति पत्रमा जिल्लामा शिक्षाको एकाइ स्थापनाबारे भनिएको छ :

> संघीय सरकारको शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय मातहतमा रहने गरी र प्रदेश सरकारको समेत काम गर्ने गरी जिल्लामा शिक्षा मन्त्रालयको एकाइ व्यवस्था गर्ने र त्यस्तो एकाइको कार्य विवरणमा शिक्षकको नियुक्ति, सरुवा तथा पदस्थापन, बढुवा, शिक्षकको लामो बिदा स्वीकृति, शिक्षाको बिदा प्रमाणीकरण, विभागीय सजाय र सोको अभिलेखीकरण, पाठ्यक्रम तथा मूल्यांकन सम्बन्धी काम, शिक्षक सेवा आयोग र शिक्षक किताबखाना सम्बन्धी काम, कक्षा १० र १२ को सार्वजनिक परीक्षा व्यवस्थापन जस्ता विषयहरू राख्ने प्रबन्ध गर्ने ।[१४]

नयाँ बन्न गइरहेको "राष्ट्रिय शिक्षा ऐन" मा उपरोक्त बुँदा समावेश गर्ने भन्नेमा शिक्षा मन्त्रालय र शिक्षक महांसघबीच सहमति भइसकेको छ (कैनी २०७५ख) । माथिको सहमतिले शिक्षक नियुक्ति, सरुवा तथा पदस्थापन, बढुवा र शिक्षकको बिदा स्वीकृति जस्ता विषयलाई शिक्षा मन्त्रालय मातहतमा रहने जिल्लास्थित "शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइ" मातहत ल्याउन चाहेको देखिन्छ । त्यसै गरी, शिक्षकको सेवा सर्त र सुविधाको मापदण्ड संघीय सरकारले तोक्ने र सेवा निवृत्त शिक्षकको निवृत्तिभरण र स्थायी शिक्षकको रूपमा काम गर्दै गरेका सबै शिक्षकको तलब भत्ता, निवृत्तिभरण, उपदान, औषधी उपचार तथा बिमा खर्चको दायित्व संघीय सरकारमा रहने प्रावधान समेत प्रस्तावित संघीय शिक्षा ऐनमा राख्ने सम्झौता उनीहरूबीच भएको छ ।[१५]

यो सम्झौता संविधान विपरीत त देखिन्छ नै, संघीय सरकार स्वयंले बनाएको स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४ मा रहेको "सामुदायिक विद्यालयको शिक्षक तथा कर्मचारीको दरबन्दी मिलान गर्न सक्ने" प्रावधानको पनि खिलाफ छ ।[१६] यदि यो सम्झौता अनुरूप "राष्ट्रिय शिक्षा ऐन" बन्ने हो भने स्थानीय सरकारको अधिकार केन्द्र सरकारले पठाएको तलबभत्ता शिक्षकलाई वितरण गर्नेमा मात्र सीमित हुनेछ (कैनी २०७५ख) । यो सम्झौताले

[१४] हेर्नुहोस्, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय र नेपाल शिक्षक महासंघबीच फागुन ९, २०७५ मा भएको सहमतिको बुँदा नं. ३(ग) ।

[१५] हेर्नुहोस्, शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय र नेपाल शिक्षक महासंघबीच फागुन ९, २०७५ मा भएको सहमतिको बुँदा नं. ६ क र ख ।

[१६] हेर्नुहोस, स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४ को परिच्छेद ३(११) ।

गर्दा "संविधान तथा कानूनको विरुद्ध हुने गरी कुनै सरकारी निकायले सहमति/सम्झौता गर्न मिल्छ/सक्छ ?" भन्ने प्रश्न समेत उब्जिएको छ ।

शिक्षा मन्त्रालयका यस्ता गतिविधिलाई स्थानीय जनप्रतिनिधिका छाता संगठन गाउँपालिका राष्ट्रिय महासंघ नेपाल र नेपाल नगरपालिका संघले "संविधानको व्यवस्था विपरीत" भन्दै यसको विरोध समेत गरेका छन् (कैनी २०७५क) । विद्यालय शिक्षा संवैधानिक रूपले नै स्थानीय सरकारको क्षेत्राधिकारमा परेको भन्दै विद्यालय सञ्चालनका सबै अधिकार स्थानीय सरकारमा रहनुपर्ने तर्क उनीहरूको छ ।[१७]

विद्यालय शिक्षाको व्यवस्थापनबारे सरोकारवालाबीच भएको असहमतिले राष्ट्रिय शिक्षा ऐन निर्माणमा ढिलाइ भइरहेको बुझ्न कठिन छैन । २०७३ सालयता सो ऐनका कम्तीमा तीन ओटा प्रस्तावित मस्यौदा सार्वजनिक भएका छन् ।[१८] "प्रस्तावित राष्ट्रिय शिक्षा ऐन २०७५" विधेयकमा रहेका कतिपय प्रावधानप्रति विमति जनाउँदै २०७५ फागुनको तेस्रो साता गाउँपालिका राष्ट्रिय महासंघ र नेपाल नगरपालिका संघले शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधिमन्त्री गिरिराजमणि पोखरेललाई संयुक्त ध्यानाकर्षण पत्र बुझाए । पत्रमा प्रस्तावित ऐनको मस्यौदाले संघीयतालाई "पूरै बिर्सिएको" भनिएको छ । स्थानीय सरकारको एकल अधिकार क्षेत्रमा रहेको हरेक विषयमा "यस ऐन र तोकिए बमोजिम हुनेछ" भन्ने प्रावधानप्रति आपत्ति जनाउँदै मस्यौदामा दफावार रूपमा सुझाव दिन उपयुक्त नदेखिएकोले तीन तहकै सरकारका सरोकारवालाको समन्वयमा ऐनको मस्यौदाको पुनःलेखन हुनुपर्ने उनीहरूको माग छ । सो ध्यानाकर्षण पत्रको दोस्रो बुँदामा भनिएको छ :

> शिक्षा सम्बन्धी स्थानीय तहमा रहेको सबै एकल अधिकारको प्रयोग स्थानीय तहले बनाएको कानून र संरचना अनुसार हुने भएकोले सोही कामको लागि पुनः जिल्ला स्तरमा अर्को कुनै संरचना आवश्यक पर्दैन । यसले काममा दोहोरोपना, खर्चिलो र द्विविधा बढ्न जानेछ । जसको असर संघीयता महँगो शासन पद्धती हो भन्ने आवाजलाई थप बुलन्द पार्दै जानेछ ।

सो पत्रको तेस्रो बुँदामा अगाडि भनिएको छ :

[१७] एडुखबर डट कम र मार्टिन चौतारीले वैशाख ४, २०७६ मा आयोजना गरेको "संघीयतामा विद्यालय शिक्षा : सरोकारवालाबीच अन्तर्क्रिया" कार्यक्रममा गाउँपालिका महासंघका अध्यक्ष होमनारायण श्रेष्ठले प्रस्तुत गरेको विचार ।

[१८] यी फरक-फरक मितिमा छलफलका लागि सार्वजनिक भएका ऐनका मस्यौदा मार्टिन चौतारीको पुस्तकालयमा सुरक्षित रहेका छन् ।

> विद्यालय शिक्षक र कर्मचारी प्रशासन स्थानीय सरकारप्रति नै उत्तरदायी भएमा मात्र शिक्षाको गुणस्तर वृद्धि गर्न सकिन्छ । हिजोको शिक्षाप्रणालीमा भएको केन्द्रीकृत व्यवस्थालाई संविधानले संघीय संरचनामा रूपान्तरित गर्नु र संविधानले नै आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षा स्थानीय तहको अधिकार क्षेत्रमा राखिदिनुको उद्देश्य पनि त्यही हो । तसर्थ, माध्यमिक शिक्षा सम्मको शिक्षक र कर्मचारी प्रशासन स्थानीय सरकारकै मातहतमा रहनु पर्दछ ।[१९]

अहिले विद्यालय शिक्षा सञ्चालन/व्यवस्थापनबारे सबैभन्दा पेचिलो विषय भनेको शिक्षक सञ्चालन (नियुक्ति, सरुवा, बढुवा) कसले गर्ने भन्ने हो । शिक्षक नियुक्ति, सरुवा, बढुवा (र, आवश्यक परे शिक्षक बर्खास्त) जस्ता अधिकार स्थानीय सरकारमा रहनु पर्ने धारणा गाउँपालिका महासंघ र नगरपालिका संघको छ ।[२०] पछिल्लो समय शिक्षा मन्त्रालय पनि शिक्षक सञ्चालन/व्यवस्थापन प्रक्रियामा आफ्नो भूमिकालाई कुनै न कुनै रूपमा कायमै राख्न चाहन्छ । शिक्षक पनि स्थानीय सरकारको मातहतमा रहनु भन्दा पुरानै संरचना (शिक्षा मन्त्रालय/जिल्ला शिक्षा कार्यालय) मातहतमा रहन बढी खुशी देखिन्छन् । त्यो सम्भव नभए प्रादेशिक तहको मातहत आउने उनीहरूको रणनीति देखिन्छ ।[२१] भविष्यमा बन्ने "राष्ट्रिय शिक्षा ऐन" मा शिक्षक भर्ना, सरुवा बढुवा र उनीहरूले प्राप्त गर्ने सेवा-सुविधाको निर्णय गर्न सक्ने अधिकार शिक्षा मन्त्रालयमा निहित रहने र शिक्षक संघ/संगठन विद्यालयका शिक्षक स्थानीय सरकारप्रति जबाफदेही हुन नपर्ने कानूनी संरचना तयार गर्नेतर्फ उनीहरू उद्यत देखिन्छन् ।

विद्यालय शिक्षामा स्थानीय सरकारको सहभागिताका आयाम

नयाँ संविधानले विद्यालय शिक्षालाई स्थानीय सरकार मातहत हुने व्यवस्था गरेपछि, सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकहरूको तलब स्थानीय सरकार मार्फत वितरण हुन थालेपछि, र जिल्ला शिक्षा कार्यालय (जिशिका) को पुरानो शक्ति बाँकी नरहेपछि, सामुदायिक

[१९] गाउँपालिका राष्ट्रिय महासंघ नेपाल र नेपाल नगरपालिका संघले "शिक्षामन्त्री समक्ष प्रस्तुत गरेको संयुक्त ध्यानाकर्षण पत्र" (मिति नखुलेको) । यो पत्र गाउँपालिका राष्ट्रिय महासंघको कार्यालयबाट प्राप्त भएको हो ।

[२०] गाउँपालिका राष्ट्रिय महासंघका कार्यकारी निर्देशक विमल पोखरेलसँग चैत २८, २०७५ मा गरिएको कुराकानी ।

[२१] २०७५ चैत अन्तिम हप्ता शिक्षक संघ/संगठनका प्रतिनिधिसँग गरिएको कुराकानी । उनीहरूमध्ये धेरैले स्थानीय सरकारलाई शिक्षक व्यवस्थापनको जिम्मेवारी दिइए त्यसले विद्यालयमा झन् राजनीतीकरण निम्त्याउने बताएका थिए ।

विद्यालय प्रशासन चाहेर-नचाहेर आफ्नो विद्यालय अवस्थित स्थानीय सरकार नजिक आइपुगेका छन् । यससँगै स्थानीय सरकारको विद्यालय सञ्चालन प्रक्रियामा सहभागिता बढेको छ र त्यस्तो सहभागिताका केही आयाम छन्, जसबारे यो खण्डमा छ विभिन्न उपशीर्षकमा चर्चा गरिन्छ ।

नजिकिएको स्थानीय सरकार र बढेको निगरानी

धेरै सामुदायिक विद्यालयहरू (विशेष गरी ग्रामीण क्षेत्रका) संघीय सरकारबाट प्राप्त हुने आर्थिक अनुदानमा आधारित रहेर मात्र सञ्चालन हुन सक्दैनन् । तिनको आफ्नो आन्तरिक आय/स्रोत समेत छैन । त्यसैले, कतिपय विद्यालय यसअघि पनि स्थानीय निकाय (साबिकका गाविस/नगरपालिका) मा थोर-बहुत आश्रितै थिए । स्थानीय निकायको बजेटबाट सीधा या बांगो हिसाबले पैसा लगानी गरेर ती विद्यालयमा निजी स्रोतमा राखिएका शिक्षक-कर्मचारीको तलब खुवाउने गरिन्थ्यो ।[२२] परिवर्तित परिस्थिति अनुसार पहिले केन्द्रीय सरकार/जिशिका मार्फत वितरण हुने तलव अब नगर/गाउँपालिका कार्यालय मार्फत शिक्षकहरूले पाउँछन् ।

त्यस बाहेक, स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४ को दफा ११ (ज) मा २३ ओटा बुँदामा शिक्षा क्षेत्रमा स्थानीय सरकारले गर्नसक्ने कामको फेहरिस्त दिइएको छ (नेपाल सरकार २०७४) । यसअघि मुख्यतः जिशिकाको अधिकार क्षेत्रभित्र पर्ने यी बुँदाले स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐनमा ठाउँ पाएका हुन् । यो ऐन बनेपछि एउटा हिस्सा बेखुशी छ, अनि ऐनले प्रत्यायोजन गरेका केही अधिकार पछिबाट काट्ने प्रयत्न भएको छ (मार्टिन चौतारी २०७६क) । तथापि, यति हुँदाहुँदै पनि वास्तविकता के हो भने, स्थानीय सरकारसँग सामुदायिक मात्र होइन निजी विद्यालयहरू समेत नजिकिनै पर्ने अवस्था सिर्जना भएको छ । कतिपय सामुदायिक विद्यालयका व्यवस्थापन समिति (विव्यस) का अध्यक्ष वा सदस्यहरू स्थानीय सरकारमा प्रमुख, उपप्रमुख, मेयर, उपमेयर, वडाध्यक्ष वा वडा सदस्यको रूपमा निर्वाचित भएका पनि छन् । अर्कोतर्फ, नयाँ ऐन (स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४) ले वडाध्यक्षहरूको विद्यालय व्यवस्थापन समितिमा सहभागिता सुनिश्चित गरेको छ । पहिले जिशिकाले सञ्चालन गर्ने जिल्लास्तरीय परीक्षा (कक्षा ८) को संयोजन/व्यवस्थापन/सञ्चालन स्थानीय सरकारले गरिसकेका छन् । यी सब तथ्यका कारण स्थानीय सरकार र सामुदायिक विद्यालय नजिकिन पुगेका हुन् ।

सामुदायिक विद्यालय र स्थानीय सरकार नजिकिँदा त्यसले विद्यालयमा निर्वाचित जनप्रतिनिधिहरूको निगरानी (ओभरसाइट) बढेको छ । पहिले मुलुकका ७५ जिल्लाका

[२२] मार्टिन चौतारीले गरेको एक सर्वेक्षणले बाहिरी अनुदान पाउने विद्यालयमध्ये दुई तिहाई (करिब ६६ प्रतिशत) ले विद्यालय सञ्चालनका लागि विद्यालयले स्थानीय निकायबाट अनुदान पाएको बताएका थिए (हेर्नुहोस्, पराजुली, उप्रेती र गुरुङ २०७६) ।

मुकामबाट अनुगमन/नियमन हुँदै आएका विद्यालय अब ७५३ ओटा स्थानीय सरकार र तिनका शिक्षा शाखाले अनुगमन/नियमन गर्छन् । यसले स्वाभाविकै रूपमा सामुदायिक विद्यालयमा निगरानी बढ्ने भयो । स्थानीय सरकारका शिक्षा शाखाका कर्मचारीले मात्र होइन, निर्वाचित उपल्ला पदाधिकारीहरू (मेयर/उपमेयर, प्रमुख/उपप्रमुख) ले पनि विद्यालयमा नियमित/अनियमित अनुगमन गर्ने गरेको पाइयो । खास गरी वडाध्यक्षहरू विद्यालय व्यवस्थापन समितिका पदेन सदस्य हुने भएकाले (नेपाल कानून आयोग २०७४) उनीहरूको विद्यालयमा उपस्थिति बढेको देखियो ।[२३] केही स्थानीय सरकारले त वडाध्यक्षहरूलाई वा वडाध्यक्षले तोकेको व्यक्तिलाई विद्यालय व्यवस्थापन समितिको अध्यक्ष हुने गरी ऐन-नीति-नियम बनाएका छन् (यसबारे थप तल) ।

नेपालको सार्वजनिक शिक्षाको स्तर खस्कनुको एउटा कारण शिक्षकहरूले पेसागत मर्यादा कायम राख्न नसक्नु (विद्यालयमा अनुपस्थित हुने, समयमा नपुग्ने, पूरा समय कक्षा नलिने आदि) मानिएको छ (द वर्ल्ड बैंक सन् २००१; कुशियत सन् २०११; गौतम २०७५क; द हिमालयन टाइम्स सन् २०१७) । अन्तर्वार्ता क्रममा धेरै जनप्रतिनिधिले तिनै समस्या औँल्याए । "लोकसेवा पास गरेका शिक्षकले पढाएका सामुदायिकका विद्यार्थी फेल हुने, कमजोर हुने, अनि तीभन्दा कमजोर शिक्षकले पढाएका निजी विद्यालयका विद्यार्थीले राम्रो नम्बर ल्याउने कसरी हुन्छ ?"—कतिपय वडाध्यक्षहरूको प्रश्न थियो ।[२४] अर्थात् सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकहरूको ल्याकतमा खासै प्रश्न उठाइएन, तर नियतमाथि उठाइयो । त्यसैले, सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकलाई कार्यालय समय (१०–४ बजे) भित्र कक्षा कोठामै राख्नमा धेरै स्थानीय सरकारहरूले ध्यान दिएका छन् । उनीहरूले यसका लागि "छड्के चेकजाँच" गर्नेदेखि विद्युतीय हाजिरीसम्म व्यवस्था गरेका छन् (काफ्ले २०७४) । विद्युतीय हाजिरी नगर/गाउँपालिकाका "मेयरले अनुगमन गर्ने" बताइन्छ (अनलाइन खबर २०७५; कान्तिपुर २०७५ग) । शिक्षक/कर्मचारीको अनुपस्थितिलाई सम्बोधन गर्न केही नगरपालिकाले शिक्षा नियमावलीमा केही प्रावधान समेत राखेका छन् । उदाहरणका लागि फागुन २९, २०७४ मा दमक नगरपालिकाको नगरसभाले स्वीकृत गरेको शिक्षा नियमावलीमा "शिक्षक तथा कर्मचारीको हाजिरी अभिलेख दुरुस्त भए-नभएको जाँच वा निरीक्षण गरी बिदा नलिई अनुपस्थित हुने शिक्षक तथा कर्मचारीको हकमा हाजिरी पुस्तिकामा गयल

[२३] शिक्षा ऐन २०२८ मा विद्यालय रहेको गाउँपालिका वा नगरपालिकाको सम्बन्धित वडाको वडा अध्यक्ष वा वडा समितिका सदस्यहरू मध्येबाट सो वडा समितिले मनोनयन गरेको व्यक्ति विद्यालय व्यवस्थापन समितिको सदस्य हुने प्रावधान छ ।

[२४] शिक्षकहरूले लोकसेवा आयोगले लिने परीक्षा पास गर्ने नभई शिक्षक सेवा आयोगको परीक्षा उत्तीर्ण गर्ने भए पनि धेरैले बोलीचालीमा लोकसेवा नै प्रयुक्त गर्ने पाइयो ।

जनाई सोको जनाउ सहित कारबाहीको लागि सम्बन्धित विद्यालय व्यवस्थापन समिति र नगर शिक्षा समितिलाई सिफारिस गर्ने" उल्लेख छ (दमक नगरपालिका २०७४)।

हिजोका दिनमा जिशिका/केन्द्रबाट खटिने निरीक्षक/स्रोत-व्यक्तिहरू कहिलेकाहीँ मात्र विद्यालय पुग्ने गरेकोमा आज दैनिक जसो हाजिरी चेक गर्ने, रेजा लाइदिने, प्रश्न सोध्ने गरेको पाइन्छ। स्थानीय सरकारले बनाएका विभिन्न प्रावधान र अनुगमनले पहिलेको भन्दा शिक्षकको कक्षा कोठामा उपस्थिति बढाएको धेरैको भनाइ पाइयो। यसले सामुदायिक विद्यालयको पढाइको गुणस्तरमा सुधार ल्याउने आशा थुप्रै जनप्रतिनिधिको थियो। यद्यपि, शिक्षकहरूलाई उनीहरूको पढाइको तौर-तरिका उपर र विषयवस्तु उपर "फिडब्याक" दिने क्षमता प्राय: जनप्रतिनिधिको नभएको बताइयो। पहिले स्रोत-व्यक्ति/निरीक्षकले अनुगमन गर्दा शिक्षकलाई शिक्षण-प्रक्रियामा तथा विषयवस्तुमा सुधारका लागि सुझाव दिन सक्थे, जुन अहिले जनप्रतिनिधिबाट हुन नसक्ने वा नभइरहेको परिप्रेक्ष्यमा शिक्षाको गुणस्तर खस्किरहेको एक शिक्षा अधिकारीको भनाइ थियो।[२५] सामुदायिक शिक्षाको गुणस्तर बढाउनमा लागिपरेको संस्था टीच फर नेपालका शिशिर खनालले पनि अहिले शिक्षकलाई उनीहरूको शिक्षण-प्रक्रियामा सघाउने कुनै संयन्त्र नभएको र त्यसले गुणस्तरमा प्रभाव पार्न सक्नेतर्फ चिन्ता व्यक्त गरे।[२६]

अर्कोतर्फ, जनप्रतिनिधिको निगरानीलाई शिक्षकहरूले आफूहरूमाथि गरिएको अविश्वास र अनावश्यक निगरानीका रूपमा लिएका छन्। एक जना शिक्षकले भने, "म नजिकको छिमेकीको मृत्यु भएकाले आफ्नो कक्षा अर्कोलाई जिम्मा लगाएर घाट पुगेको थिएँ। वडाध्यक्षज्यू पनि त्यहीँ पुग्नुभएको थियो। मलाई देखेपछि कक्षा छाडेर आएकाबारे सोधीखोजी गर्नुभयो। अब मर्दापर्दामा जानै पऱ्यो नि। तर, उहाँहरू काम ठगेको जसरी हेर्नुहुन्छ।"[२७]

माथिको उदाहरण विशिष्ट परिस्थितिको उपज हुन सक्छ, तर आफूलाई स्थानीय निर्वाचित प्रतिनिधिले अनुगमन गर्न खोजेको शिक्षकहरूले फिटिक्कै रुचाएका छैनन्। कुराकानी क्रममा जनप्रतिनिधिप्रति उनीहरूको "कन्टेम्प्ट" बेलाबखत निस्कन्छ। कतिपय शिक्षकहरू जनप्रतिनिधिलाई आफूभन्दा तल्लो कोटिका ठान्छन्। कक्षा कोठामा के पढाइन्छ, कसरी पढाइन्छ भन्नेबारे (सैद्धान्तिक र व्यावहारिक ज्ञान) जनप्रतिनिधिमा नभएकाले शिक्षकहरू जनप्रतिनिधिले आफूलाई अनुगमन गर्नुलाई हैकम चलाएको देख्छन् र आफ्नो अपमान ठान्छन् (थप तल)।

[२५] शिक्षा अधिकारीसँग असोज ५, २०७६ मा गरिएको कुराकानी।

[२६] खनालसँग मंसिर ९, २०७६ मा गरिएको कुराकानी।

[२७] गैँडाकोट नगरपालिकास्थित एक माविका शिक्षकद्वारा असोज २३, २०७६ मा गरिएको कुराकानी क्रममा व्यक्त गुनासो।

अझ, स्थानीय तहमा त दलीय राजनीतिक पक्षधरता प्रस्ट हुने हुँदा शिक्षक/जनप्रतिनिधि अर्को दलसँग सम्बन्धित भएको खण्डमा त्यस्तो असन्तुष्टि झन् गहिरो देखिन्छ। एक शिक्षकले भने, "निर्वाचित भएको केही समयपछि एकदिन मेयर हाम्रो स्कूलमा छड्के आउनुभयो। हाजिरी रजिष्टर पनि हेर्नुभयो। तर अर्को स्कूलमा जानुभएन। हामीकहाँ किन आउनुभयो, अर्को स्कूलमा किन जानुभएन, हामी बुझ्छौँ।"[२८] माथिका उदाहरणले एकातर्फ विद्यालय सुधारका झिना संकेत गर्छन् भने अर्कोतर्फ शिक्षक समुदायमा भित्रभित्रै असन्तुष्टि पन्पिरहेको समेत देखाउँछन्। यही कारण शिक्षकहरू—खास गरी स्थायी शिक्षकहरू—संघ मातहत रहन र त्यसो हुन नसके प्रदेश मातहत भए पनि रहनका लागि जोडबल गरिरहेका छन्।

सरकारी छेकबार बाबजुद शिक्षा ऐन-नियम

नेपालमा संघीयता नयाँ व्यवस्था हो। पहिलेको एकात्मक राज्यमा केन्द्रीय सरकारको मातहत स्थानीय निकाय थिए। अहिलेको संविधानले तीन थरि सरकारको व्यवस्था गरेको छ, र उनीहरू एकअर्काको मातहत भन्दा पनि सहअस्तित्वमा संविधान-निर्देशित परिधिभित्र रहेर आफैले ऐन-नियम बनाएर सञ्चालन हुन्छन्। सोही बमोजिम कतिपय स्थानीय सरकारले आफूलाई चाहिने ऐन/नियम/कार्यविधि बनाएका छन्। तर, संघीय सरकारले शिक्षा ऐन बनाई नसकेको परिस्थितिमा स्थानीय सरकारले शिक्षा ऐन बनाउन देखाएको अग्रसरतालाई शिक्षकहरू र शिक्षा मन्त्रालयले रुचाएको देखिन्न। शिक्षा मन्त्रालयको अनुरोधमा संघीय मामिला मन्त्रालयले स्थानीय सरकारहरूलाई पठाएको निर्देशन-पत्रमा संघीय सरकार सँगको समन्वयमा मात्र स्थानीय सरकारले ऐन बनाउन हुने उल्लेख छ (मिश्र २०७५)। यद्यपि, नियमावलीको हकमा भने संघीय सरकार स्वयंले २०७४ सालमा नमूना शिक्षा नियमावली बनाएर स्थानीय सरकारहरूलाई पठाएको थियो।

संघीय सरकारको अरुचि र निर्देशन बाबजुद कम्तीमा ४४ प्रतिशत स्थानीय सरकारले आफ्नै ऐन-नियम बनाएर क्रियान्वयनमा समेत ल्याइसकेका छन्।[२९] हामीले सातै ओटा

[२८] नवलपुरस्थित एक माविका शिक्षकद्वारा असोज २३, २०७६ मा गरिएको कुराकानी क्रममा व्यक्त विचार।

[२९] स्थानीय सरकारहरूले ऐन-नियम बनाउँदा के-कस्ता प्रक्रिया अपनाए भन्नेबारे थप अनुसन्धान आवश्यक छ। शिक्षा सम्बन्धी कानून निर्माणबारे डेमोक्रेसी रिसोर्स सेन्टर नेपाल लेख्छ, "स्थानीय सरकारले संघीय मामिला तथा सामान्य प्रशासन मन्त्रालयले उपलब्ध गराएको 'नमूना कानून' लाई आधार मानेर शिक्षा सम्बन्धी कानून बनाएका थिए। केही पालिकाले अन्य जिल्लाका पालिकाले बनाएका कानूनलाई पनि आधार मानेका थिए। सर्सरी हेर्दा नमूना कानूनका प्रावधानमा भएका केही गल्ती वा त्रुटि समेत केही स्थानीय सरकारले जस्ताको तस्तै सारेको

प्रदेशका स्थानीय सरकारका वेबसाइटहरू हेरेर त्यहाँ उपलब्ध जानकारीलाई प्रशोधन गर्दा देखिएको शिक्षा सम्बन्धी ऐन-नियम-कार्यविधिको तस्बिर तालिका १ मा दिइएको छ ।

तालिका १ : शिक्षा ऐन-नियम* बनाउने गाउँ/नगरपालिका

प्रदेश	जम्मा स्थानीय सरकार	ऐन-नियम बनाउने			
		गाउँपालिका	नगरपालिका	जम्मा	प्रतिशत
प्रदेश १	१३७	४४	२२	६६	४८.१८
मधेश	१३६	९	१८	२७	१९.८५
वाग्मती	११९	४१	३२	७३	६१.३४
गण्डकी	८५	२०	१८	३८	४४.७१
लुम्बिनी	१०९	३४	२१	५५	५०.४६
कर्णाली	७९	२८	१६	४४	५५.७०
सुदूरपश्चिम	८८	१७	१५	३२	३६.३६
जम्मा	**७५३**	**१९३**	**१४२**	**३३५**	**४४.४९**

**स्थानीय सरकारहरूले आफ्ना वेबसाइटमा अपडेट गरेको आधारमा यो तालिका तयार गरिएको हो । यसमा शिक्षा ऐन, नियमावली, कार्यविधि, कार्यादेश, प्रावधान र निर्णय समेत संलग्न छ ।*

सबै प्रदेशमा शिक्षा ऐन-नियम बन्ने-बनाउने क्रम जारी रहेको तालिका १ ले देखाउँछ । यद्यपि, अझै पनि आधाभन्दा बढी स्थानीय सरकारले शिक्षा सम्बन्धी कुनै ऐन-नियम बनाएका छैनन् ।[३०] सबैभन्दा बढी वाग्मती प्रदेश का ६१ प्रतिशत स्थानीय सरकारले शिक्षा ऐन-नियम बनाएको देखिन्छ । त्यस्तै, कर्णाली प्रदेशका करिब ५६ प्रतिशत स्थानीय सरकारले शिक्षा सम्बन्धी ऐन-नियम तर्जुमा गरेको पाइयो । लुम्बिनी प्रदेश, प्रदेश १ र गण्डकी प्रदेश अन्तर्गत पर्ने आधाजति स्थानीय सरकार (क्रमश: करिब ५०, ४८ र ४५ प्रतिशत) ले शिक्षा सम्बन्धी आफ्नै ऐन-नियम बनाएको देखियो । सुदूरपश्चिम प्रदेशका एक तिहाईभन्दा अलि बढी स्थानीय सरकार (३६ प्रतिशत) ले शिक्षा ऐन-नियम बनाएको देखियो । यो मामिलामा मधेश प्रदेश सबैभन्दा कमजोर देखियो । त्यहाँ जम्मा २० प्रतिशत स्थानीय सरकारले मात्र शिक्षा

देखियो । यद्यपि, नमूना कानूनका कतिपय प्रावधान भने पालिकाहरूले परिवर्तन गरेका थिए" (डीआरसीएन २०७६ : १३) ।

[३०] यी जानकारी वेबसाइटहरूबाट मात्र लिइएको हो । सबै स्थानीय सरकारले आफ्ना वेबसाइट नियमित अपडेट गर्छन् भन्ने छैन ।

ऐन-नियम बनाउन चासो देखाएको पाइयो । प्रदेशहरूबीच देखिएको यो भिन्नताको कारण ठ्याक्कै भन्न सकिन्न, तथापि ती प्रदेशमा रहेको सामाजिक असमानता, नेतृत्वमा नीति-नियममाभन्दा तजबिजी र तदर्थवादी अधिकार प्रयोग गर्नमा रुचि केही कारण हुन सक्छन् ।

शिक्षा सम्बन्धी ऐन-नियम बनाउने प्रक्रियाको टाइम-लाइन (समय-क्रम) केलाउँदा करिब ४६ प्रतिशत (बनाएका मध्ये) ले पहिलो वर्ष (अर्थात् २०७४ सालमा) नै ऐन-नियम बनाएको पाइयो । करिब आधाले त्यस पछिको वर्ष (२०७५ साल) मा बनाएको देखियो । यो वर्ष (२०७६ साल) मा भने शिक्षा ऐन-नियम बनाउने काममा निकै शिथिलता आएको देखिन्छ । २०७५ पुसको दोस्रो साता शिक्षा मन्त्रालयको आग्रहमा संघीय मामला तथा सामान्य प्रशासन मन्त्रालयले राष्ट्रिय शिक्षा ऐन नबनेसम्म स्थानीय सरकारलाई स्वतन्त्र ढंगले शिक्षा ऐन नबनाउन निर्देश दिएकाले यो शिथिलता देखिएको हो (मिश्र २०७५) ।

स्थानीय सरकारले बनाएका शिक्षा ऐनहरूलाई सर्सर्ती केलाउँदा धेरैजसोले संघीय सरकारले उपलब्ध गराएको नमूना कानूनलाई आधार मानेको देखियो ।[३१] केही स्थानीय सरकारले भने उक्त नमूना कानूनलाई आफू अनुकूल हुने गरी परिमार्जन गरेका छन् । त्यस्तो परिमार्जन विशेषत: शक्ति-संरचनासँग गाँसिएका दफा : विद्यालय व्यवस्थापन समितिको गठन र विघटन, प्रधानाध्यापक र शिक्षकको नियुक्ति (स्थानीय नियुक्ति) बारे बढी देखिन्छ । स्थानीय सरकारले बनाएका विद्यालय व्यवस्थापन समितिको संरचना र नेतृत्वबारे ती ऐनमा प्रशस्तै भिन्नता (भेरिएशन) देखिन्छ । उदाहरणका लागि बर्दियास्थित ठाकुरबाबा नगरपालिकाले "सम्बन्धित वडा समितिले नगर शिक्षा समितिमा सिफारिस गरी पठाएको निर्वाचित प्रतिनिधि" विद्यालय व्यवस्थापन समितिको अध्यक्ष हुने प्रावधान राखेको छ । कतिपय स्थानीय सरकारले नगरपालिकाको सम्बन्धित वडाको वडाध्यक्ष वा निजले तोकेको वडा समितिको सदस्यलाई विव्यसको अध्यक्ष बनाउने ऐन बनाएको देखिन्छ (बस्नेत २०७५; काफ्ले २०७५) ।[३२] त्यस्तै, केही स्थानीय सरकारले भने विद्यालय

[३१] संघीय मामिला तथा सामान्य प्रशासन मन्त्रालयको वेबपेज www.mofald.gov.np/ne/node/2775 मा यो नमूना कानून उपलब्ध छ ।

[३२] उदाहरणका लागि भक्तपुरको सूर्यविनायक नगरपालिका, बर्दियाको गुलरिया नगरपालिका, धनुषाको पिपरा र सोनामा गाँउपालिका र महोत्तरीको जलेश्वर नगरपालिकाले बनाएको शिक्षा ऐनमा वडा अध्यक्ष वा वडा अध्यक्षले तोकेको व्यक्ति विव्यस अध्यक्ष बन्ने प्रावधान छ । दाङको बंगलाचुली गाउँपालिकाले सामुदायिक विद्यालयका व्यवस्थापन समिति अध्यक्ष सम्बन्धित वडाका अध्यक्ष हुनेछन् भन्ने नीति जेठ २०७५ मा पारित गऱ्यो । सोही नीति अनुरूप गाउँपालिकाका सबै ४१ सामुदायिक विद्यालयका विद्यालय व्यवस्थापन समिति भंग गर्न शुरू गरियो । त्यस्तै, कालिकोटको नरहरिनाथ गाउँपालिकाको पहिलो गाउँ परिषद्ले आफ्नो क्षेत्रका सबै विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्षलाई हटाएर वडाध्यक्षलाई जिम्मेवारी दियो ।

व्यवस्थापन समितिका सदस्य मध्येबाट पालिका शिक्षा समितिको अध्यक्षले विव्यसको अध्यक्ष छान्न सक्ने प्रावधान राखेका छन् (गौतम २०७५ख; थापा २०७४)।[३३] छथर जोरपाटी गाउँपालिका धनकुटाले "गाउँ शिक्षा समितिले आवश्यक देखेमा गाउँपालिकाको सहमतिमा एकभन्दा बढी विद्यालयहरूका संयुक्त विद्यालय व्यवस्थापन समिति गठन गरी व्यवस्थापन गर्न सक्ने" प्रावधान भएको शिक्षा ऐन बनाएको पाइयो।

नगर/गाउँपालिकाका मेयर/शिक्षा समितिलाई विव्यस विघटन गर्न सक्ने अधिकार शिक्षा ऐन-नियममा दिइएको देखिन्छ। उदाहरणका लागि इलामको सूर्योदय नगरपालिकाले बनाएको शिक्षा ऐनमा लेखिएको छ, "कुनै विद्यालय व्यवस्थापन समितिले तोकिएको जिम्मेवारी पूरा गर्न नसकेको निष्कर्ष निकाली वडा शिक्षा समिति वा शिक्षा अनुगमन समिति वा नगर शिक्षा समितिले सिफारिस गरेमा सोको कारण खुलाई नगर शिक्षा समितिले त्यस्तो विद्यालय व्यवस्थापन समिति तोकिएको प्रक्रिया पुऱ्याई विघटन गर्न सक्नेछ।"[३४] स्थानीय सरकारले बनाएका शिक्षा ऐन अध्ययन गर्दा विव्यसको गठन र विघटनमा जनप्रतिनिधि हावी हुने निश्चित जस्तै देखिन्छ। अर्थात् स्थानीय सरकारको कठपुतली (चाहेको बेला नियुक्त गर्ने वा फ्याँक्ने) विव्यस हुन सक्ने सम्भावनातर्फ यसले इंगित गर्छ।

प्राथमिकतामा नपरेको शैक्षिक लगानी

नेपालको सामुदायिक शिक्षा कमजोर हुनुमा अपर्याप्त लगानी अर्को प्रमुख कारण हो।[३५] पछिल्ला वर्षको बजेट केलाउँदा नेपालको संघीय सरकारले वार्षिक राष्ट्रिय बजेटको १० प्रतिशत जति शिक्षा क्षेत्रलाई छुट्ट्याएको पाइन्छ। २०७४ सालमा सरकारले गठन

[३३] उदाहरणका लागि हेर्नुहोस्, झापाको कचनकवल गाउँपालिकाको शिक्षा ऐन। हेर्नुहोस्, http://kachankawalmun.gov.np/act-law-directives; पश्चिम रुकुमस्थित चौरजहारी नगरपालिकाले २०७५ सालको पुसको तेस्रो सातामा विद्यालय व्यवस्थापन समितिको अध्यक्ष नगरपालिका आफैले तोक्ने गरी निर्णय गऱ्यो। त्यस्तै, २ पुस २०७४ मा सिन्धुपाल्चोकस्थित सुनकोशी गाउँपालिकाको बैठकले आफ्नो इलाका भित्रका सम्पूर्ण आधारभूत तथा माध्यमिक विद्यालयका व्यवस्थापन समिति भंग गरी वडा अध्यक्ष वा निजले तोकेको वडा सदस्य विव्यसको अध्यक्ष हुने निर्णय गरेका थिए।

[३४] सूर्योदय नगरपालिकाको आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षा ऐन, २०७६, www.suryodayamun.gov.np/en/laws?field_law_level_tid=268 मा उपलब्ध; मंसिर १२, २०७६ मा हेरिएको।

[३५] शिक्षालाई अनिवार्य र निःशुल्क घोषणा गर्ने, सामुदायिक विद्यालयहरूलाई विद्यार्थीबाट शिक्षण शुल्क उठाउनबाट बन्देज गर्ने तर विद्यालय सञ्चालनका लागि पर्याप्त स्रोत उपलब्ध नगराउने विसंगतिपूर्ण अवस्था नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा व्याप्त छ (हेर्नुहोस्, पराजुली, उप्रेती र गुरुङ २०७६)।

गरेको उच्चस्तरीय शिक्षा आयोगले सार्वजनिक शिक्षा सुधार्नका लागि अहिले भइरहेको लगानीलाई दोब्बर तुल्याउन पर्छ भनेको छ (उराशिआ २०७७) । गत वर्ष मात्र संसदबाट पारित निःशुल्क तथा आधारभूत शिक्षा ऐन, २०७५ को दफा ३० मा रकम/प्रतिशत नतोके पनि तीनै थरि सरकार (संघीय, प्रादेशिक र स्थानीय) ले विद्यालय शिक्षामा लगानी गर्नुपर्ने बाध्यात्मक व्यवस्था गरेको छ ।

सो ऐनको दफा ३० मा भनिएको छ: "नेपाल सरकारले प्रत्येक वर्ष ... प्रत्येक स्थानीय तहलाई विद्यालय तथा विद्यार्थी संख्या र विद्यार्थीले प्राप्त गरेको नतिजाका आधारमा आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षाको प्रयोजनका लागि अनुदान रकम विनियोजन गर्नु पर्नेछ ।" त्यसै गरी प्रदेश सरकारले "प्रत्येक वर्ष आफ्नो बजेट मार्फत प्रत्येक स्थानीय तहलाई माध्यमिक तह सम्मको शिक्षाको लागि प्रदेश कानून बमोजिम निश्चित रकम अनुदानको रूपमा विनियोजन गर्नु पर्ने" उल्लेख छ । स्थानीय तहले पनि "आफ्नो वार्षिक बजेटमा आधारभूत तह तथा माध्यमिक तहको शिक्षा प्रदान गर्ने प्रयोजनका लागि आवश्यक बजेट विनियोजन गर्नु पर्ने" ऐनमा उल्लेख छ (नेपाल कानून आयोग २०७५) ।

संविधान तथा कानूनले स्थानीय सरकारहरूलाई विद्यालय शिक्षामा लगानी गर्नका लागि कुनै बाध्यात्मक (न्यूनतम) सीमा नतोकेकाले उनीहरूले शिक्षामा लगानी बढाउनेतर्फ खासै ध्यान दिएको देखिन्न । यद्यपि, अन्तर्वार्ता गरिएका धेरै जनप्रतिनिधिले आफ्नो पालिकाको प्राथमिकतामा शिक्षा रहेको बताउन चुकेनन् । संघीय सरकारले पहिलेदेखि बेहोरिरहेको शिक्षकको तलब र अन्य शीर्षकको रकम अहिले ससर्त अनुदानको रूपमा स्थानीय सरकारको खाता मार्फत विद्यालयमा पुग्छ । यसरी आएको रकमलाई बाहेक गरेर हेर्ने हो भने धेरै स्थानीय सरकारले आफ्नो वार्षिक बजेटको सानो हिस्सा (१–२% भन्दा कम) मात्र शिक्षा क्षेत्रमा खर्च गरेको देखिन्छ । सम्भवत: औंलामा गन्न सकिने स्थानीय सरकारहरूले मात्रै आफ्नो वार्षिक बजेटको १० वा सो भन्दा बढी प्रतिशत शिक्षा क्षेत्रमा लगानी गरेका छन् ।

हामीले मुलुकका विभिन्न गाउँ/नगरपालिकाका स्थानीय जनप्रतिनिधि (वडाध्यक्ष, मेयर, आदि) तथा तिनका शिक्षा हेर्ने पदाधिकारीसँग उनीहरूले प्रतिनिधित्व गर्ने निकायले सामुदायिक शिक्षामा गरेका लगानी सम्बन्धमा प्रश्न गरेका थियौँ । अधिकतम स्थानीय सरकारको प्रमुख प्राथमिकता बाटा-घाटा पुल-पुलेसा जस्ता भौतिक निर्माणतर्फ पाइयो । "आवधिक निर्वाचन फेस गर्नुपर्ने हुनाले जनप्रतिनिधिहरूलाई देखिने काममा रुचि हुन्छ," एक वडाध्यक्षले भने ।[३६] अधिकांश प्रधानाध्यापक (प्रअ) को भनाइमा शिक्षामा लगानी गर्दा त्यसको प्रतिफल तत्काल नदेखिने हुनाले, र पब्लिकले पनि शिक्षामा भन्दा आफ्नो

[३६] धनुषास्थित जनकपुरधाम उपमहानगरपालिका वडा नं. ४ का वडा अध्यक्ष सुदर्शन सिंहसँग कात्तिक २८, २०७६ मा गरिएको कुराकानी ।

क्षेत्रमा बाटो, ढल, पानीको माग गर्ने हुनाले जनप्रतिनिधि त्यतै लगानी गर्छन् । साथै, शिक्षामा कमिशन नआउने र बाटो-घाटो बनाउँदा कमिशन आउने भएकाले शिक्षामा लगानी नभएको पनि उनीहरूले बताए ।[३७]

कतिपय स्थानीय सरकारको वार्षिक बजेट वेबसाइटबाट निकालेर सर्सर्ती केलाउँदा उनीहरूले विद्यालय शिक्षाका नाउँमा विभिन्न शीर्षकमा थोर-थौरै रकम लगानी गरेको देखियो ।[३८] धेरै स्थानीय जनप्रतिनिधिले खास गरी ईसीडी (अर्ली चाइल्ड डेभलपमेन्ट) कक्षाको स्तरवृद्धिमा लगानी गरेको बताए । ईसीडी शिक्षकको तलब ज्यादै न्यून भएकाले उनीहरूलाई पोशाकभत्ता या तलब या अन्य नाउँमा केही रकम सहयोग गरेको पाइयो । त्यस्तै, ईसीडी कक्षामा सुविधा वृद्धि गर्न, दिवा खाजा उपलब्ध गराउन उनीहरूले सहयोग गरेको देखियो । यस्तो सहयोग पालिका स्तरमा या वडाको बजेटबाट समेत गरेको पाइयो ।

कतिपय स्थानीय पालिकाले निगरानी बढाउने नाउँमा विद्यालयमा विद्युतीय हाजिरीको व्यवस्था गरेका छन्, जसलाई शिक्षामा गरेको लगानीको रूपमा जनप्रतिनिधिहरू पेश गर्छन् । त्यस्तै, धेरै स्थानीय सरकारले विद्यालयको भौतिक सुधारमा, जस्तै कक्षाकोठा थप्न, शौचालय बनाउन, पुस्तकालय निर्माण गर्न, पिउने-पानीको व्यवस्था गर्न, खेल मैदान बनाउन, तारबार लगाउन, रंगरोगन गर्न सहयोग गरेका छन् । नमूना विद्यालय बनाउने वा पालिका भरिका विद्यालयका विद्यार्थीको पोशाक एउटै गर्ने, अथवा विद्यालय जानका लागि बसको व्यवस्था गरिदिने, विद्यालयहरूको रंग एउटै गर्ने जस्ता काममा पनि स्थानीय सरकारले रकम खर्चेका छन् ।[३९] उनीहरूले उत्कृष्ट विद्यार्थी, शिक्षक वा विद्यालयलाई समेत पुरष्कृत गरेका छन् । त्यस्तै, पर्याप्त शिक्षक उपलब्ध नभएर विद्यालय सञ्चालन गर्न कठिन भएका विद्यालयमा शिक्षक उपलब्ध गराएर, र प्रअहरूलाई अतिरिक्त भत्ता दिएर वा कतिपय शिक्षकलाई तालिमको समेत व्यवस्था गरेर स्थानीय सरकारले शिक्षा क्षेत्रमा आफ्नो उपस्थिति जनाएका छन् ।

यसरी स्थानीय सरकार बनेपछि धेरै सामुदायिक विद्यालयमा केही न केही सहयोग थपिएको छ—चाहे त्यो वडा कार्यालय/वडाध्यक्षबाट होस् चाहे गाउँ/नगर पालिकाबाट ।

[३७] सुर्खेत, बर्दिया, नवलपुर, चितवन, काभ्रेपलाञ्चोक, धनुषा, सप्तरी, मोरङका विभिन्न विद्यालयका प्रअसँग असोज–मंसिर २०७६ मा गरिएको कुराकानीमा आधारित ।

[३८] हामीले विभिन्न स्थानीय सरकारका बजेटहरू तिनको वेबसाइटबाट डाउनलोड गरेर के-के शीर्षकमा के-कति खर्च गर्दा रहेछन् भनेर सर्सर्ती केलाएका थियौँ ।

[३९] संविधानले आफूलाई विद्यालय शिक्षातर्फ कुनै भूमिका प्रदान नगरेको ठान्ने प्रदेश सरकारहरूले पनि यस्तै कार्यमा थोर-बहुत रकम लगानी गरेको पाइयो । त्यस्तै, संसदीय क्षेत्र विकाष कोषबाट कतिपय सांसदले आफ्नो क्षेत्रका विद्यालयलाई खास गरी भौतिक निर्माणमा सहयोग गरेको देखिन्छ ।

यद्यपि, कुनै निश्चित योजना, मापदण्ड बनाएर रकम छुट्ट्याउने भन्दा छिरल्ने प्रवृत्ति धेरै देखिन्छ। कतिपय स्थानीय सरकारहरू सार्वजनिक शिक्षाप्रति निकै सचेत देखिन्छन्। टीच फर नेपालका शिशिर खनाल भन्छन्, "हामीलाई थुप्रै जनप्रतिनिधिहरूले सम्पर्क गर्नुभएको छ, शिक्षा सुधारबारे चासो व्यक्त गर्नुहुन्छ र आफ्नो क्षेत्रमा सहयोग गरिदिन भन्नुहुन्छ। यो जागरुकतालाई सकारात्मक मान्नुपर्छ।" उदाहरणका लागि बर्दियाका बारबर्दिया र बाँसगढी, नवलपुरको हुप्सेकोट, काभ्रेको पनौती जस्ता पालिकाहरूले शिक्षालाई प्राथमिकतामा पारेका छन्। तर प्राथमिकता दिँदादिँदै पनि धेरै स्थानीय सरकारले सोही अनुरूपको लगानी उपलब्ध गराउन सकेका छैनन्। टीच फर नेपालका शिशिर खनालले भने, "तुलसीपुर उपमहानगरपालिकाका मेयर घनश्याम पाण्डे सार्वजनिक शिक्षाप्रति जागरुक हुनुहुन्छ। हामी उहाँहरूसँग काम पनि गर्दैछौँ। तर नगरपालिकाले शिक्षामा छुट्ट्याएको बजेट मैले केलाउँदा करिब २.५ प्रतिशत मात्रै देखियो। मेयर आफै छक्क पर्नुभयो। अर्को वर्ष त्यसलाई कम्तीमा दोब्बर गर्छु भन्नुभएको छ।"[४०]

शिक्षक व्यवस्थापनका चुनौती

स्थानीय सरकार मातहत विद्यालय शिक्षा पुगे पनि शिक्षकको व्यवस्थापन पालिकाहरूका लागि सबैभन्दा ठूलो चुनौती भएको/हुने देखिन्छ। संघीय सरकारले वर्षौं गिजोलेको शिक्षक-व्यवस्थापन नयाँ संरचनामा जाँदैमा ठोस, तात्त्विक परिवर्तन गर्न कठिन छ। त्यसमाथि शिक्षकहरूले पहिलेदेखि नै संघीय व्यवस्थापनमा रहन चाहेका र स्थानीय सरकार मातहत आउन ठ्याम्मै अरुचि देखाएका छन्। कुराकानी क्रममा कतिपय शिक्षकले विदेशमा नगर परिषद् (टाउन काउन्सिल) मातहत विद्यालय शिक्षा राम्ररी चलिरहेको र हामी कहाँ पनि त्यसो हुनु सैद्धान्तिक हिसाबले राम्रो हो भन्छन्। तथापि, "तर," भन्दै उनीहरू आफूलाई संघ या प्रदेश मातहत रहन उपयुक्त हुने बताउन चुक्दैनन्।

अर्कोतर्फ, जनप्रतिनिधिहरू शिक्षकहरूको खुबीमा भन्दा नियतमाथि प्रश्न उठाउँछन्। त्यसैले आफूले भनेको मान्ने र आफूले कज्याउन सक्ने शिक्षक धेरै जनप्रतिनिधिले चाहेको देखिन्छ। त्यसका लागि उनीहरूले शिक्षकको नियुक्ति, सरुवा र आवश्यक परेमा निष्कासनै गर्न सक्ने अधिकार खोजेका छन्। पढ्ने-पढाउने विषयलाई लिएर मात्र नभएर दलीय आस्थाका कारणले पनि शिक्षक/प्रअ/विव्यस अध्यक्ष र जनप्रतिनिधिबीच कतिपय ठाउँमा मनोमालिन्यको अवस्था छ। यसका पछाडि चुनावी प्रक्रियामा शिक्षकहरूको सहभागिता महत्त्वपूर्ण देखिन्छ। निर्वाचनमा जित-हारका लागि शिक्षकको भूमिका भएकैले पनि कतिपय ठाउँमा जनप्रतिनिधिहरू आफूलाई अ/सहयोग गर्नेलाई सोही अनुरूप पुरस्कार/दण्ड दिनका लागि शिक्षकलाई सरुवा, बढुवा गर्न चाहेको, खोजेको देखिन्छ। एकादुई ठाउँमा भने

[४०] खनालसँग मंसिर ९, २०७६ मा गरिएको कुराकानी।

जनप्रतिनिधि-जनप्रतिनिधिबीच वा जनप्रतिनिधि र प्रशासक बीचको मनोमालिन्यको असर विद्यालय शिक्षामा परेको छ । उदाहरणका लागि मोरङको उर्लाबारीमा जनप्रतिनिधिहरूको दलीय झगडाका कारण चाडपर्वको मुखमा तलब नपाएपछि शिक्षकहरू अदालत पुगेका थिए ।[४१]

स्थानीय सरकारले शिक्षकहरूको नियुक्ति र अझ सरुवा गरेको वा गर्न सक्ने कुरा नै शिक्षक र तिनका संघ/संगठनहरूलाई सबैभन्दा नपचेको/नपच्ने कुरा हो । शिक्षक संघ/संगठनसँग आबद्ध खास गरी नेतृत्व पंक्तिमा रहेकाहरू सँगको कुराकानीमा यो कुरा प्रस्टै झल्कन्छ । जनप्रतिनिधिहरूलाई आफूभन्दा दोयम दर्जाको (इन्फेरियर) ठान्ने, "आफूले जिताएकाहरूले अहिले फूर्ति देखाएको" ठान्ने शिक्षकहरू छन् । आफूहरूले पनि "देखाइदिने" उनीहरू बताउँछन् । नेपाल शिक्षक महासंघका महासचिव लक्ष्मीकिशोर सुवेदीले आफूहरूसँग आबद्ध पाँच लाख शिक्षकले आवश्यक परे संविधान संशोधन गर्न बाध्य बनाउन सक्ने बताएका थिए ।[४२]

यसरी थुप्रै स्थानमा जनप्रतिनिधि र शिक्षकहरूबीच द्वन्द्व देखिन्छ, जुन कहीँ सुशुप्त छ भने कहीँ छताछुल्ल छ । कतिपय ठाउँमा स्थानीय सरकारहरूले गरेका शिक्षक सरुवाका निर्णय विरुद्ध शिक्षकहरू अदालत पुगेका छन् । डेमोक्रेसी रिसोर्स सेन्टर नेपालले स्थानीय सरकारले विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी लिएका निर्णय विरुद्ध सर्वोच्च अदालतमा परेका १८ ओटा मुद्दाबारे अध्ययन गरेको थियो । तीमध्ये ६ ओटा शिक्षा नियामावली, शिक्षा ऐन २०२८ र संविधानसँग बाझियो भनेर, ६ ओटा मुद्दा स्थानीय सरकारले गरेका शिक्षक सरुवासँग सम्बन्धित, ३ ओटा मुद्दा विद्यालय व्यवस्थापन समितिसँग सम्बन्धित र ३ ओटा स्थानीय सरकारले बनाएका शिक्षा ऐन, नियम र कार्यविधि र विद्यालय सञ्चालन र अनुमतिसँग सम्बन्धित थिए (डीआरसीएन २०७६) ।[४३]

[४१] राधिका मावि, उर्लाबारीका प्रअ कुमार पोख्रेलसँग मंसिर १, २०७६ मा गरिएको कुराकानी । पोख्रेल लगायतले उच्च अदालत विराटनगरमा शिक्षकको तलब नरोकियोस् भनेर मुद्दा हालेका थिए ।

[४२] एडुखबर डट कम र मार्टिन चौतारीले वैशाख ४, २०७६ मा काठमाडौँमा आयोजना गरेको "संघीयतामा विद्यालय शिक्षा : सरोकारवालाबीच अन्तर्क्रिया" कार्यक्रममा सुवेदीले प्रस्तुत गरेको विचार ।

[४३] शिक्षा सम्बन्धी स्थानीय सरकारले गरेका विभिन्न निर्णय र तिनलाई दिइएको कानूनी चुनौतीबारे पत्रपत्रिकामा प्रशस्तै समाचार प्रकाशित भएका छन् । उदाहरणका लागि सिन्धुपाल्चोकको त्रिपुरासुन्दरी गाउँपालिकाका अध्यक्षले वैशाख २६, २०७५ मा स्थानीय सामुदायिक विद्यालयमा कार्यरत आठ शिक्षक सरुवा गरिदिए । सो निर्णय विरुद्ध सरुवामा परेका हरिप्रसाद सुवेदी सहित पाँच शिक्षकले सर्वोच्च अदालतमा मुद्दा दायर गरे । सर्वोच्च अदालतका न्यायाधीश विश्वम्भरप्रसाद श्रेष्ठको एकल इजलासले सरुवा कार्यान्वयन नगरी निवेदकहरूलाई पूर्ववत् विद्यालयमा सेवा गर्न दिन

अदालती आदेशबाट सरुवा मुल्तवी रहेका गाउँ/नगरपालिका उल्लेख्य छन् । खास गरी सरुवा क्रममा ऐन नबनाई त्यस्ता निर्णय गरिएकाले त्यसैमा टेकेर अदालतले तिनको कार्यान्वयनमा रोक लगाएको हो । अदालतको हस्तक्षेपपछि स्थानीय शिक्षा ऐन निर्माण गरेर पालिकाहरू अघि बढ्न थालेको देखिन्छ ।[४४] यद्यपि, शिक्षकहरूको सरुवा, नियुक्ति सहज भने छैन । विराटनगर महानगरको वडा नं. २ स्थित जनता माविमा अहिले विद्यार्थीको संख्या १०० भन्दा कम छ । सो विद्यालयको स्थिति कमजोर भएकाले त्यसलाई उकास्न एवं व्यवस्थापनमा परिवर्तन (शिक्षक र प्रअको सरुवा, नयाँ विव्यसको गठन) प्रयत्न गरेको र नसकेर हायलकायल परेर "हात उठाएको" एक जनप्रतिनिधिले बताएका थिए ।[४५]

माथिका उदाहरणले खास गरी शिक्षक सरुवामा देखिएका कठिनाइ र जटिलता उजागर गर्छन् । यद्यपि, कहीँ चाहिँ ती जटिलता चिरेर स्थानीय पालिकाहरूले शिक्षक सरुवा गर्न सकेको देखिन्छ । बारबर्दिया नगरपालिका त्यसको एउटा उदाहरण हो । सो नगरपालिकामा

गाउँपालिकाको नाममा अन्तरिम आदेश दियो (दंगाल २०७५) । विराटनगर महानगरपालिकाले आफू मातहतका केही शिक्षकलाई अन्य विद्यालयमा "कामकाज गर्न खटाएको" मा शिक्षकले अदालतमा मुद्दा दायर गरेपछि अदालतले अन्तरिम आदेश जारी गर्दै सो सरुवामा रोक लगाएको थियो । यसै गरी, दाङ जिल्लास्थित बंगलाचुली गाउँपालिकाले सामुदायिक विद्यालयका व्यवस्थापन समिति अध्यक्ष सम्बन्धित वडाका अध्यक्ष हुनेछन् भन्ने नीति जेठ २०७५ मा पारित गऱ्यो । सोही नीति अनुरूप गाउँपालिकाका सबै ४१ सामुदायिक विद्यालयका विद्यालय व्यवस्थापन समिति भंग गर्न शुरू गरियो । श्रीवारी माविका विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष शिवे दमाई र स्थानीय भेषराज खत्रीले नयाँ व्यवस्था लागू नगर्न अन्तरिम आदेश माग गर्दै उच्च अदालत तुलसीपुरमा रिट दिए । असार ३, २०५७ मा उच्च अदालतले तत्काल निर्णय कार्यान्वयन नगरी यथास्थितिमा राख्नु भनी विपक्षीका नाममा अन्तरिम आदेश जारी गऱ्यो (बस्नेत २०७५) । त्यस्तै, कालिकोटको नरहरिनाथ गाउँपालिकाको पहिलो गाउँ परिषद्ले आफ्नो तह अन्तर्गत पर्ने सबै विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्षलाई हटाएर वडाध्यक्षलाई जिम्मेवारी दियो । शिक्षक सरुवा र प्रधानाध्यापक परिवर्तन गऱ्यो । यस निर्णय विरुद्ध शिक्षक अदालत पुगे । उच्च अदालत सुर्खेत अन्तर्गत जुम्ला इजलासले उक्त निर्णयलाई रोकिदिएको थियो (काफ्ले २०७५) ।

[४४] पहिले शिक्षक सरुवाको निर्णय गरिसकेको विराटनगर महानगरपालिकाले बल्ल यो वर्ष (असार २०७६ मा) शिक्षा ऐन निर्माण गरेको छ ।

[४५] जनप्रतिनिधिसँग मंसिर १०, २०७६ मा गरिएको कुराकानी । यो विद्यालयमा अभिभावक तर्फबाट चार जनाको निर्वाचन भैसकेको छ, तर बाँकीको निर्वाचन गर्न प्रअले विभिन्न अड्को थापेर बाधा गरिरहेको जनप्रतिनिधि, शिक्षकको भनाइ छ । स्वयं प्रअ सँगको कुराकानीबाट पनि उनले रोकिदिएको बुझिन्थ्यो ।

पनि प्रारम्भमा शिक्षकले बाधा-विरोध गरेका थिए । शिक्षक सरुवाको औचित्य पुष्टि गर्न सकेको, र छलफलपछि सो समस्या टरेको नगर शिक्षा अधिकारीले बताए ।[४६]

शिक्षक सरुवाका अतिरिक्त थुप्रै स्थानीय सरकारले नयाँ शिक्षक पनि नियुक्त गरेका छन् । तुलनात्मक रूपमा शिक्षक सरुवाभन्दा नयाँ नियुक्तिमा अलि कम अबरोध भएको देखिन्छ । तर, शिक्षक नियुक्ति सम्बन्धमा अख्तियार दुरुपयोग अनुसन्धान आयोग (अदुअआ) ले असोज १५, २०७६ मा दिएको "निर्देशन" तथा संघीय मामिला तथा सामान्य प्रशासनले तदनुरूप असोज २९, २०७६ मा जारी गरेको परिपत्रले अर्को जटिलता थपिदिएको छ ।[४७] नयाँ संविधान अनुरूप स्थानीय सरकारले शिक्षा ऐन, नियमावली बनाएर कार्यान्वयनमा ल्याउनबाट त्यस्तो निर्देशन/परिवर्तनले सैद्धान्तिक रूपमा रोक्न नसके पनि व्यवहारमा यसले असर पारिसकेको देखिन्छ । उदाहरणका लागि तुलसीपुर नगरपालिकाले शिक्षाको गुणस्तरलाई ध्यान दिँदै दुई स्रोत-व्यक्तिलाई करारमा नियुक्त गरेको थियो, तर अदुअआले आफ्नो अख्तियारी बाहिर गएर दिएको "निर्देशन" पछि नगरपालिकाले ती दुवैलाई निकालिदियो ।

नेपालका सामुदायिक विद्यालयको एउटा मुख्य समस्या भनेको तिनमा पर्याप्त जनशक्ति नहुनु हो (उराशिआ २०७७) । स्थानीय सरकारले आफ्नो इलाका भित्रका त्यस्ता विद्यालयमा अपुग शिक्षक कर्मचारीको पूर्ति गर्न चाहेका छन् । यसरी गरिने नयाँ नियुक्ति र सरुवामा जुन व्यक्ति वा दलको बाहुल्य छ सोही व्यक्ति वा दल नजिकका व्यक्तिले ती रिक्त पदमा नियुक्ति पाउने सम्भावना रहन्छ । यस अघिका उदाहरणबाट पनि प्रस्ट भैसकेको छ कि जब राम्राभन्दा पनि आफ्नाले नियुक्तिमा प्रश्रय पाउँछन् त्यहाँ गुणस्तर खस्कन्छ ।

कतिपय स्थानीय सरकारले आफ्नो क्षेत्रका सामुदायिक विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूको लगत लिई शिक्षक (खास गरी अंग्रेजी, गणित र विज्ञान) नपुगेका विद्यालयमा सोको व्यवस्था गरिदिएको देखिन्छ । यस्तो नियुक्तिमा कानूनी र अन्य झञ्झट नआओस् भनेर केही (उदाहरण बर्दियाको बारबर्दिया नगरपालिका र काभ्रेको पनौती नगरपालिका) ले शिक्षा नियमावली २०५९ कै प्रबन्ध अनुसार विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई नै

[४६] बारबर्दिया नगरपालिकाका पूर्व नगर शिक्षा अधिकृत टीकानाथ गोसाईसँग असोज १०, २०७६ मा गरिएको कुराकानी ।

[४७] पर्सा जिल्लाको जगरनाथपुर गाउँपालिकामा राहत शिक्षक र बालविकास केन्द्रका सहयोगी नियुक्त गर्दा अनियमितता भएको उजुरी अख्तियारमा परेको थियो । गाउँपालिकाका शिक्षा शाखाका अधिकृत रामेश्वरप्रसाद चौरसियाले शिक्षा ऐन विपरीत नियुक्ति दिएकाले जेजति खर्च भएको हो सो खर्च समेत असूलउपर भएको अवस्थामा भ्रष्टाचारको कसूर प्रमाणित नभए पनि "कानूनले दिएभन्दा बढी अधिकार" को प्रयोग भएको भन्दै यस्तो कार्य निरुत्साहित गर्न शिक्षा र संघीय मामिला मन्त्रालयलाई अख्तियारले सुझाव लेखी पठाएको हो ।

निर्णय-प्रक्रियामा अघि सारेको देखिन्छ । यद्यपि, "विज्ञ" नियुक्ति इत्यादिमा उनीहरूले आफ्नो नियन्त्रण पनि राखेको पाइयो । केही नगरपालिका (मोरङको उर्लाबारी, विराटनगर, आदि) ले शिक्षा नियमावली परिवर्तन गरेर शिक्षक नियुक्तिको अधिकार आफूमा सन्निहित गरेका छन् । नगरपालिकाको त्यस्तो निर्णयबाट खास गरी विव्यस अध्यक्ष र प्रअ समेत बेखुशी देखिन्छन् ।[४८] विव्यस अध्यक्षहरू नयाँ परिप्रेक्ष्यमा आफ्नो भूमिका के हो भन्नेबारे प्रस्ट हुनुपर्ने बताउँछन् ।

केही स्थानीय सरकार (उदाहरण बर्दियाको बारबर्दिया नगरपालिका र बाँसगढी नगरपालिका तथा बाँकेको खजुरा) ले गाउँ/नगर शिक्षा समितिलाई परिचालन गर्दै विव्यस मार्फत नयाँ शिक्षक नियुक्ति गरेका छन् । "हाम्राभन्दा राम्रा" परून् भनेर विभिन्न उपाय अपनाएको उनीहरूको दाबी छ । खजुरा गाउँपालिका र बारबर्दिया नगरपालिकाका शिक्षा समितिले शिक्षक नियुक्तिलाई निष्पक्ष होस् भनेर पहिले विशेषज्ञ सूची तयार गर्ने, छानिएका विशेषज्ञले तीन सेट प्रश्नपत्र तयार गर्ने, ती प्रश्नपत्रलाई कोडिङ-डिकोडिङ गरेर प्रश्नपत्र छानेको बताइयो । उत्तर पुस्तिका परीक्षणमा पनि कोडिङ-डिकोडिङ गर्ने र अन्तर्वार्ताका विज्ञ छान्दा पनि गोलाप्रथा गरेर छानिएको बताइन्छ । यी प्रक्रियाले शिक्षक नियुक्तिमा हुनसक्ने दलीय र व्यक्तिगत प्रभावलाई न्यून गरेको र आम-स्वीकृति पाएको उनीहरूको दाबी छ (ढकाल २०७५) ।[४९]

आफूले लागत बेहोर्ने गरी कतिपय स्थानीय सरकारले धेरैजसो सामुदायिक विद्यालयमा नियुक्त गरेका शिक्षक "स्थायी" प्रकृतिका होइनन् । अहिले नै नेपालमा थुप्रै प्रकारका (स्थायी, अस्थायी, राहत, पीसीएफ, निजी स्रोत, आदि) शिक्षक भएकामा यसले अर्को एक थरि शिक्षक थप्नेछ र शिक्षक-सेवा व्यवस्थापनमा थप जटिलता ल्याउनेछ । यस बाहेक, यी शिक्षकमध्ये धेरैलाई स्वयंसेवी वा नगर शिक्षक वा यस्तै नाउँमा प्रचलित सेवा-सुविधाभन्दा कम पारिश्रमिक उपलब्ध गराइएको छ । प्रारम्भिक दिनमा नयाँ जागिर पाउँदा ती स्वयंसेवी शिक्षक खुसी भए पनि सो एक त न्यायसंगत हुँदैन । दोस्रो, एकै ठाउँमा एकै खाले काम गर्ने आफू सरहका शिक्षकले आफ्नोभन्दा धेरै तलब-सुविधा पाउँदा त्यसले शैक्षिक वातावरणमा र ती स्वयंसेवी शिक्षकको मनोदशामा र कार्यक्षमतामा समेत असर पार्न सक्ने देखिन्छ ।

[४८] बर्दियाको डल्लाको विद्यालय तथा राधिका मावि, उर्लाबारीका विव्यस अध्यक्षसँग क्रमशः कात्तिक १० र मंसिर १, २०७६ मा गरिएको कुराकानी ।

[४९] बारबर्दिया नगरपालिकाका पूर्व नगर शिक्षा अधिकृत टीकानाथ गोसाई र वर्तमान नगर शिक्षा प्रमुख टेकप्रसाद पाण्डेसँग असोज १०,२०७६ मा गरिएको कुराकानी ।

विद्यालय "मर्जर" : सामाजिक न्याय र अर्थ-राजनीतिक कारणले जटिल

नेपालमा सामुदायिक विद्यालयहरूको स्थापना मूलत: स्थानीय समुदाय स्वयंले गरेको देखिन्छ । सामाजिक र राजनीतिक अभिष्टका लागि पनि यस्ता विद्यालय स्थापना भएका छन् । त्यसैले कति ठाउँमा नजिक-नजिकै दुई वा बढी विद्यालय समेत खुलेका पाइन्छन् । यसरी सामुदायिक रूपमा खोलिएका विद्यालयको स्वामित्व कालान्तरमा राज्यको हुन गयो (मार्टिन चौतारी २०७६ख) । तर, पछिल्लो समय, खास गरी निजी विद्यालयहरूको आगमनपछि, शहरी क्षेत्रमा मात्र हैन शहरोन्मुख ग्रामीण क्षेत्रमा समेत कतिपय सामुदायिक विद्यालयमा (मुख्यत: प्रावि वा आधारभूत तहका) पढ्ने विद्यार्थीको संख्या कम हुँदै गएको छ (सुब्बा २०७५ख) । त्यसैले, २०७० सालमा यस्ता "समस्याग्रस्त" विद्यालयलाई गाभ्न प्रोत्साहन गर्दै त्यसको लागि आवश्यक नीति-निर्देशिका सरकारले बनायो ।[५०]

स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४ ले स्थानीय सरकारलाई "सामुदायिक, संस्थागत, गुठी र सहकारी विद्यालय स्थापना, अनुमति, सञ्चालन, व्यवस्थापन तथा नियमन" देखि लिएर "गाभिएका वा बन्द गरिएका विद्यालयहरूको सम्पत्ति व्यवस्थापन" गर्ने अधिकार समेत दिएको छ ।[५१] यही अधिकार प्रयोग गरी स्थानीय सरकारहरूले सामुदायिक विद्यालयहरू गाभ्ने वा बन्द गर्ने निर्णय गरिरहेका छन् ।[५२] पत्रपत्रिका/अनलाइनमा आएका समाचारलाई मान्ने हो भने धेरै जिल्लामा ५–१० सामुदायिक विद्यालय गाभिइसकेको अनुमान गर्न सकिन्छ (मल्ल २०७५क, २०७६) ।[५३]

सामुदायिक विद्यालय गाभ्ने वा खारेज गर्ने कुरा राजनीतिक रूपमा पेचिलो र सामाजिक न्यायका हिसाबले जटिल छ । अनि यसमा आर्थिक चलखेलको कुरा पनि गाँसिएर आउँछ । शहरी क्षेत्रका सामुदायिक विद्यालय गाभिँदा वा खारेज गरिँदा ती विद्यालय

[५०] हेर्नुहोस्, शिक्षा मन्त्रालयले तयार गरेको र असोज २३, २०७० मा मन्त्रिपरिषद्बाट स्वीकृत विद्यालय समायोजन कार्यान्वयन निर्देशिका, २०७० । यो नीति कार्यान्वयन भएको दुई वर्ष नपुग्दै करिब ५०० सामुदायिक विद्यालय गाभिएका थिए । हेर्नुहोस्, www.edukhabar.com/news/87; मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको ।

[५१] यो ऐन http://mofald.gov.np/ne/node/2738 मा उपलब्ध छ; मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको ।

[५२] स्थानीय सरकारहरूले विद्यालय गाभ्ने काममात्र गरिरहेको होइन कि स्थापना (प्राथमिक विद्यालय) पनि गरिरहेका छन् । एक समाचारमा जनाइए अनुसार स्थानीय सरकारहरूले मुलुकभरमा करिब ३०० नयाँ प्राथमिक विद्यालय स्थापना गरेका छन् । हेर्नुहोस्, www.onlinekhabar.com/2019/05/764346; मंसिर २५, २०७६ मा हेरिएको ।

[५३] अन्यत्र सामुदायिक विद्यालयलाई अर्को सामुदायिकमा गाभिए पनि पाल्पा र गुल्मीका दुई गाउँपालिकाले भने निजी विद्यालयलाई सामुदायिकमा गाभ्ने निर्णय गरेका छन् ।

पढ्ने विद्यार्थीलाई उस्तो समस्या नपर्न सक्छ—नजिक-नजिकै अन्य वैकल्पिक विद्यालय उपलब्ध हुनाले । तर ग्रामीण क्षेत्रका हकमा त्यसो भन्न सकिँदैन । रुपन्देहीका सैनामैना र तिलोत्तमा नगरपालिकाले आफ्नो इलाका अन्तर्गतका विभिन्न विद्यालय गाभ्दा तथा कक्षा-तह घटाउँदा विद्यार्थीहरू अर्को स्कूल टाढा भएकाले पढ्न छाडेको समाचार आएको छ (मल्ल २०७५क, २०७६) । त्यस्तै, कर्णाली प्रदेशका विभिन्न गाउँपालिकाहरूले प्राथमिक विद्यालयहरू खारेज गर्दा साना विद्यार्थी आउन-जान नसकेकै पढ्नबाट वञ्चित भएको बताइन्छ (बुढा २०७५) । यी उदाहरणले विद्यालय गाभ्दा या खारेज गर्दा विवेक नपुऱ्याउने हो भने त्यसले विपन्न परिवारका विद्यार्थीलाई शिक्षा हासिल गर्नबाट वञ्चित गर्न सक्ने देखाउँछ, जुन संवैधानिक/कानूनी प्रावधान विपरीत त छ नै, सामाजिक न्यायका हिसाबले पनि अवाञ्छनीय छ ।[५४]

अहिले निर्वाचित कतिपय जनप्रतिनिधि निजी विद्यालयका लगानीकर्ता समेत छन् । त्यसैले उनीहरूको स्वार्थ बाझिने भएकाले सार्वजनिक शिक्षालाई सुधार्नेतर्फ उनीहरूको प्रतिबद्धता के-कस्तो रहन्छ, त्यो यसै भन्न सकिँदैन । *शिक्षक* मासिकमा छापिएको एक रिपोर्ट अनुसार रुपन्देही जिल्लाका गैडहवा गाउँपालिका तथा सैनामैना र तिलोत्तमा नगरपालिकाका जनप्रतिनिधिले आफ्ना इलाकामा अवस्थित सामुदायिक विद्यालय समायोजन वा गाभ्ने र निजी विद्यालय सञ्चालन स्वीकृति दिने जस्ता निर्णय गरेका छन् । रिपोर्टका अनुसार यी निर्णय सार्वजनिक शिक्षालाई सुधार्नेभन्दा पनि निजी लगानीमा सञ्चालित विद्यालयलाई सहयोग पुग्ने उद्देश्यले प्रेरित थिए । अनि यी जनप्रतिनिधिमध्ये केही निजी विद्यालयका लगानीकर्ता समेत हुन् (मल्ल २०७५क) ।

खारेज गरिएका वा गाभिएका सामुदायिक विद्यालयका सम्पत्तिबारे पनि सरोकार व्यक्त गरिएका छन् । विकट ग्रामीण क्षेत्रका सार्वजनिक सम्पत्ति (भवन, टेबल-कुर्सी, आदि) यसै खेर गएको, अचल सम्पत्तिको पनि संरक्षण हुन नसकेको समाचारहरूमा देखिन्छ । शहरी क्षेत्रमा भने अन्य हिसाबले सामुदायिक विद्यालयका सम्पत्ति जोखिममा परेको देखिन्छ । नेपालका पुराना कतिपय सामुदायिक विद्यालयसँग पर्याप्त अचल सम्पत्ति (जग्गा-जमिन, भवन) छन् । थोरै अचल सम्पत्ति हुँदा पनि शहरी क्षेत्रका विद्यालयको कुल सम्पत्ति करोडौँमा पुग्न सक्छ । यस्तो अवस्थामा स्थानीय सरकारका नेतृत्वकर्ता र दलालहरूको मिलिभगतमा शैक्षिक संस्थाका सम्पत्ति अपचलन गर्ने, गैर-शैक्षिक काममा उपयोग हुन

[५४] कहीँ-कहीँ भने स्थानीय सरकारले चाहँदा पनि राजनीतिक कारणले गाभ्न नसकिएको बताइन्छ । काभ्रेको पनौतीमा भदौ ३१, २०७५ मा मार्टिन चौतारी र ग्रामीण सामुदायिक संगठन नेपालले आयोजना गरेको "संघीयतामा विद्यालय शिक्षा" कार्यक्रममा सहभागीले अभिव्यक्त गरेका विचार ।

सक्ने सम्भावना रहन्छ । समाचारपत्रमा आएका खबरले त्यतातर्फ पनि संकेत गरेका छन् (मल्ल २०७५क, २०७६) ।

विद्यालय सञ्चालन गर्ने बहानामा विद्यालयको सम्पत्ति स्थानीय जनप्रतिनिधिले दुरुपयोग गर्न सक्ने विषयलाई शिक्षक संघ/संगठनले बारम्बार उठाइरहेका छन् । यो मुद्दाले फागुन ९, २०७५ मा शिक्षा मन्त्रालय र शिक्षक महासंघ बीचको सहमतिमा समेत स्थान पायो । सहमतिको एउटा बुँदामा भनिएको छ, "गाभिएका वा बन्द भएका सामुदायिक विद्यालयको चल-अचल सम्पत्ति नेपाल सरकारको हुने व्यवस्था गर्न संघीय ऐनमा कानूनी प्रबन्ध गर्ने । विद्यालय बन्द भएमा त्यस्तो संरचना शैक्षिक कार्य बाहेक अन्यमा प्रयोग गर्न नमिल्ने कानूनी प्रबन्ध गर्ने तर नेपाल सरकारको स्वीकृतिमा स्थानीय तहले अन्य प्रयोजनमा पनि प्रयोग गर्न सकिने प्रबन्ध गर्ने ।"[५५] ऐनले स्थानीय सरकारलाई सम्पत्ति व्यवस्थापन गर्ने अधिकार दिए पनि सोको सम्भावित दुरुपयोग रोक्न महासंघले यो बुँदा अघि सारेको हो ।[५६]

केही स्थानमा भने स्थानीय सरकार/जनप्रतिनिधिले सामुदायिक विद्यालयको सम्पत्तिमाथि "कब्जा" जमाएको पाइयो । रौतहटको राजदेवी नगरपालिकाको श्री प्राथमिक विद्यालयका चार कोठा नगरपालिकाले कब्जा गरेको समाचार छ । पालिका कार्यालयसँगै जोडिएको यो विद्यालयका कक्षा कोठामा अहिले नगरपालिकाका विभिन्न शाखाका हाकिमका टेबल-कुर्ची छन् (पौडेल २०७६) । त्यस्तै, पहिले अर्कै भवनमा रहेको सूर्यविनायक नगरपालिकाको ८ नम्बर वडाको कार्यालय त्यहाँ स्थित शान्ति निकेतन माविको माथिल्लो तलामै सारिएको छ । यसले गर्दा विद्यालयको पठन-पाठनमा बाधा पुग्न जान्छ । यी यावत उदाहरणले सामुदायिक विद्यालय खारेज, मर्ज या कब्जा हुँदै गरेको, त्यसका पछाडि विभिन्न अर्थ-राजनीतिक कारण रहेको र त्यसले सामाजिक रूपमा जटिलता सिर्जना गर्न सक्नेतर्फ इंगित गर्दछन् ।

शैक्षिक गुणस्तर र भाषाको मुद्दा

नेपालको नयाँ संविधानले मातृभाषामा शिक्षा पाउने व्यवस्था गरेको छ (नेपाल सरकार २०७२) ।[५७] सोही संविधान अनुरूप सरकारले बनाएको अनिवार्य र निःशुल्क शिक्षा

[५५] हेर्नुहोस्, फागुन ९, २०७५ मा शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय र नेपाल शिक्षक महासंघबीच भएको सहमतिको प्रतिलिपि ।

[५६] राष्ट्रिय शिक्षक संगठनका अध्यक्ष लक्ष्मण शर्मासँग चैत अन्तिम हप्ता २०७५ मा गरिएको कुराकानी ।

[५७] *नेपालको संविधान* २०७२ अनुसार "नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायलाई कानून बमोजिम आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा पाउने र त्यसका लागि विद्यालय तथा शैक्षिक संस्था खोल्ने र सञ्चालन गर्ने हक हुनेछ ।"

सम्बन्धी ऐन, २०७५ ऐनको दफा २८ र २९ मा मातृभाषामा शिक्षा सम्बन्धमा व्यवस्था गरिएको छ । ऐनमा भनिएको छ, "नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपाली समुदायका नागरिकलाई आफ्नो मातृभाषामा आधारभूत तह वा माध्यमिक तह सम्मको शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकार हुनेछ ।" यद्यपि, "त्यस्तो शिक्षा प्रचलित कानून बमोजिम निर्धारण भएको पाठ्यक्रम बमोजिम हुनु पर्ने" समेत उल्लेख छ (नेपाल कानून आयोग २०७५) ।

संविधान र कानूनमा उल्लेख भए बमोजिमको अधिकार र प्रावधानलाई केही स्थानीय सरकारले केही मात्रामा कार्यान्वयन गर्नेतर्फ लागेको देखिन्छ । केही पालिकाले स्थानीय/मातृभाषामा शिक्षा दिने तथा स्थानीय विषयमा केन्द्रित रही पाठ्यक्रम बनाएर क्रमशः लागू गरेको देखिएको छ । उदाहरणका लागि २०७५ सालबाटै भक्तपुर नगरपालिकाले आफ्नो नगरभित्रका लागि भनेर कक्षा १ देखि ८ सम्म लागू हुने गरी भक्तपुरको ऐतिहासिक कला, संस्कृति र परम्परा तथा संस्कार आदिलाई समेटेर स्थानीय पाठ्यक्रम तयार गरी लागू गरेको छ (सुब्बा २०७५क) । त्यस्तै, थारू बहुल बारबर्दिया नगरपालिकाले थारूहरूमा ज्यादा देखिएको सिकलसेल बिमारी सम्बन्धी पाठ्यक्रम बनाएर कार्यान्वयनमा ल्याएको छ ।[५८]

सोही ऐनको दफा २९ मा संघ, प्रदेश र स्थानीय सरकारले मातृभाषामा शिक्षा दिने काममा सघाउन निश्चित रकम प्रत्येक वर्ष अनुदान दिन सक्ने व्यवस्थाका साथसाथै "मातृभाषी शिक्षा प्रदान गर्ने सम्बन्धमा प्रदेश सरकार वा स्थानीय तहले स्थानीय विशेषता र आवश्यकता अनुसार थप प्रबन्ध गर्न सक्ने" व्यवस्था छ । पाँचथरको फाल्गुनन्द गाउँपालिकाले आफ्नो पालिकाभित्र रहेका सामुदायिक विद्यालयहरूमा लिम्बू भाषा (मातृभाषा) मा शिक्षा प्रदान गर्न शिक्षकहरूको व्यवस्था गर्ने निर्णय गरेको थियो । तर, सत्ताधारी नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (नेकपा) का फाल्गुनन्द गाउँपालिकाका सचिव इन्द्रकुमार नेम्वाङले गाउँपालिकाको मातृभाषी शिक्षक नियुक्ति प्रक्रिया रोक्न माग गर्दै कात्तिक ६, २०७६ मा उच्च अदालत इलाममा रिट दायर गरेपछि अदालतले मातृभाषी शिक्षक नियुक्ति तत्कालका लागि रोक्न आदेश दियो ।[५९]

स्थानीय पाठ्यक्रम वा स्थानीय वा मातृभाषामा शिक्षा दिनेतर्फ केही स्थानीय सरकारले सानो-तिनो प्रयत्न गरे पनि ज्यादातर स्कूलको यतातर्फ ध्यान छैन । बरु त्योभन्दा धेरै विद्यालय, विव्यस, वडाध्यक्ष वा अन्य जनप्रतिनिधिको रुचि अंग्रेजी भाषामा शिक्षा प्रदान गर्नेतर्फ छ । खास गरी निजी विद्यालयहरूका विद्यार्थीहरू परम्परागत परीक्षा प्रणालीको परीक्षणमा सफल देखिनुको मुख्य कारण उनीहरूको अंग्रेजी भाषाको पढाइ हो भन्ने बुझाइ उनीहरूको

[५८] बारबर्दिया नगरपालिकाका पूर्व नगर शिक्षा अधिकृत टीका नाथ गोसाईसँग असोज १०, २०७६ मा गरिएको कुराकानी ।

[५९] हेर्नुहोस्, https://www.sajhadabali.com/2019/11/8086/; वैशाख २, २०७९ मा हेरिएको ।

छ । गुणस्तरीय शिक्षा भनेको अंग्रेजीमा पढाउनु हो भन्ने उनीहरू ठान्छन् ।[६०] त्यही भएर उनीहरूले सामुदायिक विद्यालयमा पनि अंग्रेजीमा पढाउने व्यवस्था गर्न थालेका छन् । यसले स्थानीयहरूको बोर्डिङ स्कूल प्रतिको आकर्षण घट्ने र सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थीहरूको संख्या बढ्ने उनीहरूको अनुमान छ । व्यावहारिक रूपमा कतिपय स्थानमा त्यस्तै देखिएको पनि छ । पूर्वदेखि पश्चिम सम्मका थुप्रै सामुदायिक विद्यालय जहाँ अंग्रेजी भाषामा पढाइ शुरू भएको छ त्यहाँ विद्यार्थी संख्या बढेको छ । त्यहाँ विद्यार्थीले मासिक शुल्क पनि तिर्नै पर्छ ।

तर, नेपालका सामुदायिक विद्यालयमा शुरू हुँदै गरेको अंग्रेजी भाषाको पढाइका केही समस्या छन् । पहिलो, नेपाली माध्यमबाट पढाइरहेका धेरै शिक्षकहरू स्वयंको अंग्रेजी-ल्याकत कमजोर भएकाले उनीहरू स्वयंले कस्तो अंग्रेजीमा पढाउलान् ? दोस्रो, जसोतसो पढाए पनि कति बुझाउलान् ? विद्यार्थीले कति बुझ्लान् ? नबुझेको खण्डमा प्रश्न समेत गर्न सक्लान् ? यस्तो स्थितिमा प्रश्नोत्तरी रटेर-घोकेर केही विद्यार्थीले परीक्षामा लेख्लान् पनि । तर उनीहरूले बुझ्ने कुरा कति होला, या उनीहरूको नेपाली र अंग्रेजी दुवै कमजोर नहोला ? यी दूरगामी प्रभाव राख्ने महत्त्वपूर्ण र मननीय सवाल हुन् । यसबारे पत्रपत्रिकामा छलफल पनि भएका छन् र प्राज्ञिकहरूको पनि थोरबहुत ध्यान आकर्षित भएको पाइन्छ, तर यसले थप गहन अध्ययनको माग गर्दछ ।[६१]

निष्कर्ष

नेपाल संघीय व्यवस्थामा गइसकेपछि र सोही व्यवस्था अनुरूपको संवैधानिक व्यवस्था भइसकेपछि सम्बन्धित सबै पक्षबाट मुलुकको मूल कानून अर्थात् संविधानको मर्म र भावना अनुरूपको काम-कारबाही अपेक्षा गरिएको थियो । खास गरी एकात्मक राज्यबाट संघीय शासन-व्यवस्थामा प्रवेश (ट्रान्जिशन) गर्दा केही कठिनाइ र असमञ्जसको स्थिति आउनु अस्वाभाविक होइन । प्रारम्भिक दिनका त्यस्ता बाधा-अडचनलाई संघीय संसद र मूलत: संघीय सरकारले अग्रसरता लिएर सहज तुल्याउन वाञ्छनीय हुने थियो ।

[६०] कुराकानी क्रममा विद्यालय शिक्षालाई गुणस्तरीय बनाउन अंग्रेजीमा विद्यार्थी पढाउने व्यवस्था गरेको या गर्न खोजेको कुरालाई धेरै जनप्रतिनिधिले गर्व साथ बताए । धेरै प्रअ/शिक्षकले भने "नेसेसरी इभिल" को रूपमा यसलाई अँगाल्न परेको बताए । चैत २०७५ देखि पुस २०७६ सम्म विभिन्न मितिमा गरिएको कुराकानी ।

[६१] विद्यालयमा शिक्षण सिकाइको भाषाबारे पछिल्ला दशकमा नेपालमा बहस-छलफल गरिएको छ । शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया अंग्रेजी माध्यम गर्दा हुन सक्ने समस्याबारे हेर्नुहोस्, सुब्बा र झापाली (२०७६), पंगेनी (२०७५), फ्याक (२०७५), मल्ल (२०७५ख) ।

नेपालको विद्यालय शिक्षा क्षेत्रको सन्दर्भमा हेर्दा, प्रारम्भमा संघीय मामिला तथा सामान्य प्रशासन मन्त्रालयले तयार गरी कार्यान्वयनमा ल्याएको ऐन (स्थानीय सरकार सञ्चालन सम्बन्धी) ले केही हदसम्म संविधानको भावनालाई आत्मसात् गर्दै स्थानीय सरकारलाई सघाउन खोजेको देखिन्थ्यो । सोही क्रमलाई निरन्तरता दिँदै विद्यालय शिक्षक र स्थानीय सरकारका नेतृत्वबीच देखिएका असमझदारीहरूलाई निब्ट्याउन संघीय सरकार (शिक्षा मन्त्रालय) ले नेतृत्व लिई सहजीकरण गर्न आवश्यक थियो । तर, त्यसको विपरीत पछिल्ला दिनमा संघीय सरकारको शिक्षा मन्त्रालय तथा सो मन्त्रालय सम्बद्ध कर्मचारीतन्त्रले संविधानमा लेखिएको भन्दा अन्यथा हुने गरी कानून बनाउने, सहमति/सम्झौता गर्ने, र निर्देशन दिने गरेको देखिन्छ । संघीय सरकारको मूल नेतृत्वको सह नपाइकन फगत मन्त्रालय तह र कर्मचारी संयन्त्रबाट यस्ता गतिविधि भइरहेको भन्ने मान्न कठिन छ (श्रेष्ठ २०७६) । यसरी खास गरी शिक्षा क्षेत्रको आँखीझ्यालबाट हाम्रो मुलुकमा व्यवहृत भइरहेको संघीय अभ्यास हेर्दा यो फर्जी संघीयतामा रूपान्तरित हुँदै गएको देखिन्छ ।

नेपालको नयाँ संविधान र स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४ ले स्थानीय सरकारलाई विद्यालय शिक्षाका थुप्रै पक्षमा संलग्नताका लागि आधार दिएकाले संविधानप्रदत्त अधिकार प्रयोग गर्दै कतिपय स्थानीय सरकार आफ्नो हिसाबले अघि बढिसकेका छन् । स्थानीय सरकार र विद्यालयहरू चाहेर-नचाहेर नजिकिएका छन्, सहभागिता बढेको छ । पहिले फुक्काफाल शिक्षकहरू अहिले केही हदसम्म स्थानीय सरकार/जनप्रतिनिधिको निगरानीमा छन् । शिक्षकहरूमा असन्तुष्टि जारी छ तथापि त्यो विस्तारै मत्थर हुँदै गइरहेको जस्तो देखिन्छ । त्यसैले शिक्षक र तिनका संघ/संगठन वा अरू केहीले चाहेजस्तो शिक्षालाई पछाडि फर्काउन संविधान संशोधन गरेर मात्र सकिनेछ तर त्यसका लागि ठूलै सामाजिक मूल्य चुकाउनु पर्ने हुन्छ ।

स्थानीय सरकार मातहत विद्यालय शिक्षा आएको त छ, तर ज्यादाजसो स्थानीय सरकारको मुख्य प्राथमिकता बाटा-घाटा तथा पुल-पुलेसा जस्ता भौतिक निर्माणतर्फ छ । सुदृढ राजनीतिक संस्कार नहुँदा केही स्थानीय सरकारले चालेका कदमका कारण ती स्थानमा सार्वजनिक शिक्षा गिजोलिएको समेत छ । केही स्थानीय सरकार निरपेक्ष जस्ता देखिन्छन् । धेरै स्थानीय सरकार शिक्षा आफ्नो प्राथमिकतामा रहेको बताउँछन् र केही गर्ने चाहना, हुटहुटी पनि तिनमा छ । केही स्थानीय सरकारले भने सार्वजनिक शिक्षामा उल्लेख्य लगानी गर्दैछन्, जसको दूरगामी सकारात्मक प्रभाव रहने देखिन्छ । समग्रमा हेर्ने हो भने नेपालको सार्वजनिक शिक्षा क्षेत्रमा झिनै सही, सुधारका केही संकेत देखिएका छन्, तर यी सुधारका झिल्काले यो क्षेत्रलाई थप उजिल्याउँदै लाने छन् कि ती झिल्का निभेर जानेछन् भन्ने कुरा सरोकारवालाहरूको गतिविधिमा निर्भर रहनेछ ।

धन्यवाद

यो अनुसन्धान लेख मार्टिन चौतारीले विद्यालय शिक्षाबारे प्रकाशित गरेका दुई ओटा शोध संक्षेप—*संघीयता र विद्यालय शिक्षा* (अंक २४, जेठ २०७६) र *संघीय व्यवस्थामा स्थानीय सरकार र विद्यालय शिक्षा* (अंक २८, पुस २०७६)—को सामान्य संशोधित रूप हो। यो लेख तयार गर्ने क्रममा हाम्रो अनुरोधलाई स्वीकार गरी छलफलमा सहभागी भएका सबैलाई विशेष धन्यवाद छ। त्यसै गरी स्थानीय तहमा "संघीयतामा विद्यालय शिक्षा" विषयक कार्यशालाको संयोजन गरेर यस कार्यमा सहयोग गर्नुहुने माधवप्रसाद गर्तौला (इलाम), भोला पासवान (सप्तरी), श्रीकृष्ण थापा (काभ्रे), श्रीधर पौडेल (काठमाडौँ), विष्णुकुमार खडका तथा रमेश खत्री (सुर्खेत) र भीम बोहोरा (कैलाली) प्रति हामी आभारी छौँ। लेखको मस्यौदा पढी सुझाव दिनुहुने प्रत्यूष वन्त र प्रेम फ्याकलाई धन्यवाद छ। डेनमार्कको विदेश मन्त्रालयको सहयोग (डानिडा फेलोशिप सेन्टरले व्यवस्थापन गरेको) मा सञ्चालित परियोजनाबाट यो अनुसन्धान लेख तयार गरिएको हो, यसका लागि हामी डानिडा फेलोशिप सेन्टरप्रति आभारी छौँ।

सन्दर्भ सामग्री

अनलाइन खबर। २०७५। ठोरीका विद्यालयमा विद्युतीय हाजिरी। www.onlinekhabar.com/2019/02/739344 मा उपलब्ध; मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको।

एडुखबर डट कम। २०७६। करार शिक्षकको नियुक्ति स्थानीय सरकार आफैले गर्ने, शिक्षा मन्त्रालयको परिपत्र संविधान विपरीत। www.edukhabar.com/news/13429 मा उपलब्ध; वैशाख २४, २०७६ मा हेरिएको।

कान्तिपुर। २०७५क। शिक्षक आन्दोलनमा। www.kantipurdaily.com/pradesh-6/2018/11/17/15424311497069115.html मा उपलब्ध; जेठ ३, २०७६ मा हेरिएको।

कान्तिपुर। २०७५ख। ७७ जिल्लामा शिक्षा कार्यालय पुनःस्थापना। माघ १०, पृ. १।

कान्तिपुर। २०७५ग। शिक्षकको हाजिरी मेयरले हेर्ने। वैशाख ६। https://ekantipur.com/pradesh-4/2018/04/19/152410909447266445.html मा उपलब्ध, मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको।

काफ्ले, प्रतीक्षा। २०७४। विद्यालयमा पनि विद्युतीय हाजिरी। https://ekantipur.com/national/2018/01/03/20180103072244.html मा उपलब्ध, मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको।

काफ्ले, प्रतीक्षा। २०७५। स्थानीय तहमा आफूखुसी शिक्षा ऐन : संघ र प्रदेशको ढिलाइले हतारिए स्थानीय तह, शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइ भूमिकाविहीन। www.

kantipurdaily.com/pradesh-4/2018/12/14/1544763 81913354595.html मा उपलब्ध; जेठ ३, २०७६ मा हेरिएको ।

कैनी, सुदीप । २०७५क । शिक्षा मन्त्रालयसँग स्थानीय तह असन्तुष्ट । www.kantipurdaily.com/news/2018/08/23/153503809783926458.html मा उपलब्ध; वैशाख २६, २०७६ मा हेरिएको ।

कैनी, सुदीप । २०७५ख । शिक्षामा स्थानीय तहको अधिकार खोसिँदै । *कान्तिपुर*, फागुन १२, पृ. १ र २ ।

कैनी, सुदीप । २०७६ । शिक्षक नियुक्ति केन्द्रबाटै । *कान्तिपुर*, वैशाख ८, पृ. १ र १६ ।

गौतम, हरि । २०७५क । एक वर्षदेखि प्रधानाध्यापक गयल । https://ekantipur.com/pradesh-5/2019/03/21/1553138477279693.html मा उपलब्ध, मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको ।

गौतम, हरि । २०७५ख । विद्यालय व्यवस्थापन अध्यक्ष नगरपालिकाले तोक्ने । https://ekantipur.com/pradesh-6/2019/01/11/154718052287464990.html मा उपलब्ध । मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको ।

घिमिरे, सुदर्शन । २०६४ । समुदायमा विद्यालय व्यवस्थापन हस्तान्तरण : आकर्षण र आपत्ति । *शिक्षक*, फागुन, पृ. २६–३२ ।

डीआरसीएन (डेमोक्रेसी रिसोर्स सेन्टर नेपाल) । २०७६ । *विद्यालय शिक्षा र स्थानीय सरकार* । ललितपुर : डीआरसीएन ।

ढकाल, शेरप्रसाद । २०७५ । शिक्षक छनोटमा नयाँ अभ्यास । *शिक्षक*, फागुन, पृ. १४ ।

थापा, दिनेश । २०७४ । 'नियमविपरीत' विद्यालय व्यवस्थापन समिति खारेज । www.onlinekhabar.com/2017/12/648508 मा उपलब्ध, मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको ।

दंगाल, ध्रुव । २०७५ । शिक्षक सरुवा विरुद्ध सर्वोच्चको अन्तरिम आदेश । *नागरिक*, जेठ १०, पृ. ४ ।

दमक नगरपालिका । २०७४ । दमक नगरपालिका शिक्षा नियमावली, २०७४ । www.damakmun.gov.np/ne/act-law-directives मा उपलब्ध, मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको ।

दाहाल, राजेन्द्र । २०७३ । समुदायबाट अलग्याइँदै सामुदायिक विद्यालय । *शिक्षक*, माघ, पृ. ४ ।

नेपाल कानून आयोग । २०५८ । *शिक्षा ऐन २०२८* (सातौँ संशोधन), २०५८ । काठमाडौँ : नेपाल कानून आयोग ।

नेपाल कानून आयोग । २०७४ । *शिक्षा ऐन, २०२८* (नवौँ संशोधन), २०७४ । काठमाडौँ : नेपाल कानून आयोग ।

नेपाल कानून आयोग । २०७५ । *अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षा सम्बन्धी ऐन, २०७५* । काठमाडौँ : नेपाल कानून आयोग ।

नेपाल, प्रदीप । २०६५ । शिक्षा : तीतामीठा सम्झनाहरू । *शिक्षा* । हरिबोल खनाल र अरूहरू, सं., पृ. १–३ । भक्तपुर : शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र ।

नेपाल सरकार । २०७२ । *नेपालको संविधान* । काठमाडौँ : नेपाल सरकार ।

नेपाल सरकार । २०७४ । *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४* । काठमाडौँ : नेपाल सरकार ।

पंगेनी, लक्ष्मीप्रसाद । २०७५ । सामुदायिक विद्यालयमा अंग्रेजी माध्यम : विद्यार्थीले न अंग्रेजी जाने न नेपाली । *शिक्षक*, वैशाख, पृ. १२–१३ ।

पराजुली, लोकरञ्जन, देवेन्द्र उप्रेती र रुख गुरुङ । २०७६ । *नेपालका सामुदायिक विद्यालय : विद्यालय सञ्चालन प्रक्रिया सम्बन्धी सर्वेक्षण* । काठमाडौँ : मार्टिन चौतारी ।

पाण्डे, सूर्यप्रसाद । २०७६क । करार शिक्षक नियुक्त गर्ने बाटो खुला । http://annapurnapost.com/news/125530 मा उपलब्ध; जेठ २, २०७६ मा हेरिएको ।

पाण्डे, सूर्यप्रसाद । २०७६ख । शिक्षक सरुवा खुल्यो । http://annapurnapost.com/news/126747 मा उपलब्ध; जेठ २, २०७६ मा हेरिएको ।

पौडेल, श्रीधर । २०७६ । बेवारिसे सार्वजनिक शिक्षा । www.edukhabar.com/news/14159 मा उपलब्ध, मंसिर १०, २०७६ मा हेरिएको ।

फ्याक, प्रेम । २०७५ । शिक्षामा अंग्रेजी माध्यमको प्रयोग : भ्रम र यथार्थ । *शिक्षक*, पुस, पृ. २६–२९ ।

बस्नेत, देवेन्द्र । २०७५ । विवादास्पद निर्णय गर्दै स्थानीय सरकार । *नागरिक*, असार १२, पृ. १ र ४ ।

बुढा, ललितबहादुर । २०७५ । विद्यालय गाभिएपछि बालबालिकालाई सकस । http://annapurnapost.com/news/113727 मा उपलब्ध, मंसिर २८, २०७६ मा हेरिएको ।

मल्ल, कृष्ण । २०७५क । जनप्रतिनिधिको स्वार्थमा स्कूल समायोजन : सामुदायिक घट्दै, निजी बढ्दै । *शिक्षक*, असार, पृ. ३२–३८ ।

मल्ल, कृष्ण । २०७५ख । अंग्रेजी माध्यम मोह : सामुदायिक विद्यालयको नयाँ ललिपप ! *शिक्षक*, पुस, पृ. ३०–३३ ।

मल्ल, कृष्ण । २०७६ । पाल्पाका ५ निजी स्कूललाई गाउँपालिकाको रु. २.१५ करोड: समायोजन कि खरिद ? *शिक्षक*, जेठ, पृ. २६–३१ ।

मार्टिन चौतारी । २०७६क । *संघीयता र विद्यालय शिक्षा* । शोध-संक्षेप २४ । काठमाडौँ : मार्टिन चौतारी ।

मार्टिन चौतारी । २०७६ख । *संघीय व्यवस्थामा स्थानीय सरकार र विद्यालय शिक्षा* । शोध-संक्षेप २८ । काठमाडौँ : मार्टिन चौतारी ।

मिश्र, राजेश । २०७५ । शिक्षा कानूनमा केन्द्रको अंकुश । *कान्तिपुर*, पुस १५, पृ. ३ ।

शर्मा, लक्ष्मण । सन् २०१७ । संघीयतामा शिक्षक व्यवस्थापन : शिक्षक महासंघको दृष्टिकोण । अप्रकाशित कार्यपत्र, नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठन, ललितपुर ।

उराशिआ (उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग) । २०७७ । *उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, २०७५* । काठमाडौँ : शिक्षाका लागि राष्ट्रिय अभियान ।

श्रेष्ठ, श्याम । २०७६ । उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, २०७५ : सिरानीमुनि लुकाइएको आयोगको प्रतिवेदन । *शिक्षक*, जेठ, पृ. ३२–३६ ।

सुब्बा, रोश्ना । २०७५क । स्थानीय पाठ्यक्रम पहिलो बन्यो भक्तपुर नपा । https://shikshakmasik.com/289 मा उपलब्ध; मंसिर ९, २०७६ मा हेरिएको ।

सुब्बा, रोश्ना । २०७५ख । शिक्षा सुधार्न पहिला शिक्षक मिलाऊ ! *शिक्षक*, मंसिर, पृ. १६–१९ ।

सुब्बा, रोश्ना र गोपाल झापाली । २०७६ । अंग्रेजीका नाउँमा अपहत्ते । *शिक्षक*, साउन, पृ. ३६–४० ।

Carney, Stephen, Min B. Bista and Jytte Agergaard. 2007. 'Empowering' the 'Local' through Education ? Exploring Community Managed Schooling in Nepal. *Oxford Review of Education* 33(5): 611–628.

Kushiyait, Binay Kumar. 2011. School Dropout and Its Relationship with Quality of Primary Education in Nepal. *The Geographical Journal of Nepal* 8: 23–32.

Parajuli, Lokranjan. 2019. Schools as an Arena of Struggle: Reexamining the Panchayat Era Politics of Education. *Studies in Nepali History and Society* 24(2): 381–414.

The Himalayan Times. 2017. Schools Shut for Months in Bajura with Teachers Absent. Available at https://thehimalayantimes.com/nepal/schools-shut-months-bajura-teachers-absent/; accessed November 26, 2019.

The World Bank. 2001. Nepal: Priorities and Strategies for Education Reform. South Asia Region, Human Development Unit.

सात

अनिश्चित वातावरणमा शिक्षा नीति/कानून निर्माणको अभ्यास

लबिसा उप्रेती

परिचय

नीति विज्ञानमा विगत केही दशकयता नीति-निर्माण सम्बन्धी बुझाइका दुई फरक तर सम्बन्धित विकासक्रम देखा परेका छन्। पहिलो, नीति-निर्माण कुनै एक मात्र कर्ता (एक्टर) को पूर्ण नियन्त्रणमा हुँदैन (रोड्स सन् १९९९; हेक्लो र विदाल्व्सकी सन् १९८१)। र दोस्रो, नीति छनोटलाई एक तर्कसंगत र अपेक्षित अवधारणाका रूपमा लिइनुपर्छ भन्ने मान्यतामा ह्रास आएको छ (कोप्पेयाँ र क्लाइन सन् २००४)। निर्णय प्रक्रिया सम्बन्धी अनुसन्धानहरूले तर्कसंगतता र सहमतिभन्दा पनि द्वन्द्व, तर्कहीनता र शक्तिलाई विशेष स्थान दिन थालिएको औँल्याएका छन् (फ्रिडबर्ग र क्रोजिएर सन् १९८०)। २० औँ शताब्दीको मध्यतिर शुरू भएको व्याख्यात्मक शैलीले नीतिगत समस्या र समाधान औँल्याउने सम्बन्धमा व्यक्तिको भूमिका र व्यक्तिपरक अर्थमा जोड दिई नीति विज्ञानलाई नयाँ दिशातर्फ मोडेको देखिन्छ (यानोव सन् २००७)।

विविध नियत र उद्देश्य भएका विभिन्न साझेदारले नीति-निर्माण कार्यलाई प्रभाव पार्न सक्छन् भन्ने अवधारणालाई नीति सञ्जाल (पोलिसी नेटवर्क) का रूपमा चिनिन थालियो (रोड्स सन् १९९०; मार्स र रोड्स सन् २००२)। यो अवधारणाले "विकेन्द्रित सामाजिक शासन प्रणाली र सांगठनिक संरचना" (केनिस र स्नाइडर सन् १९९१ : २६) मा जोड दिन्छ, जहाँ केन्द्रीकृत शासन प्रणालीभन्दा पनि सम्बन्धित साझेदारहरूको एकीकृत उद्देश्यले नीति कार्य निर्धारण गर्छ। नीति सञ्जाल सम्बन्धी धेरैजसो अध्ययन अलि स्थिर किसिमको वातावरण एवं संस्थालाई लिएर भएका छन्, जहाँ संस्थालाई नियमहरूकै

एकमुस्ट स्वरूप हो भनेर बुझ्न सकिन्छ र त्यसबाट नै व्यवहार, खास गरी निर्णय प्रक्रिया सम्बन्धी व्यवहार, निर्देशित भएको हुन्छ (राइकर सन् १९८२ लाई उद्धृत गर्दै ओस्ट्रम सन् १९८६) । त्यसैले नै स्थिर संस्थाहरू आम रूपमा अपेक्षित र स्वीकृतिप्राप्त स्थापित नियमहरूद्वारा चलेका हुन्छन् ।

विभिन्न कर्ताहरू संलग्न रहेको र सापेक्षित हिसाबले नियमहरू संस्थागत भइनसकेको अस्थिर शासकीय प्रणाली भएका ठाउँमा नीति-निर्माण प्रक्रियालाई कसरी बुझ्न सकिन्छ ? यो लेख यसै प्रश्नको वरिपरि केन्द्रित छ । कुनै देशको सामाजिक-राजनीतिक परिवर्तनले नियम/कानून र त्यसको निर्माण प्रक्रियामा प्रभाव पार्छ र नीति-निर्माणको काम विभिन्न तहका कर्ताहरूबीच हुने निरन्तरको वार्ता र सम्झौताद्वारा निर्धारित हुन्छ । त्यस्तो बेलामा सरोकारवालाहरू संस्थागत परिवर्तनबारे सफलतापूर्वक पूर्वानुमान गर्न सक्दैनन् र आपसी अन्तर्क्रियाका आधारमा एवं बदलिँदो संस्थागत परिस्थिति हेरेर काम गर्छन् ।

यो लेखले नेपालमा स्थानीय सरकारमा हुने शिक्षा नीति-निर्माण प्रक्रियालाई मसिनो गरी केलाउने प्रयास गरेको छ । *नेपालको संविधान* २०७२ ले नेपाललाई संघीय लोकतान्त्रिक गणतन्त्र घोषणा गर्नुअघि नेपाल एक केन्द्रीकृत राज्य थियो । संघ, प्रदेश र स्थानीय गरी तीन तह सहितको संघीय संरचनामा रूपान्तरित भइसकेको अवस्थामा स्थानीय सरकारहरूले नीति-निर्माण के-कसरी गरिरहेका छन् भन्ने बुझ्न यो अध्ययनले सहयोग गर्छ । साथै, सो प्रक्रियामा संलग्न मुख्य कर्ता र उनीहरूले गर्ने नीति निर्णयको आधार समेत केलाउने प्रयास यो अध्ययनमा गरिएको छ । हालै निर्वाचित स्थानीय निकायहरूलाई आधारभूत र माध्यमिक शिक्षा सम्बन्धी थुप्रै अधिकार दिइएको छ । साथै, सो अधिकारको प्रयोगमा सघाउन संघीय सरकारले शिक्षा सम्बन्धी "नमूना कानून" उपलब्ध गराएको थियो । यो अध्ययनमा स्थानीय शिक्षा नीति निर्माणको प्रक्रियालाई "नीति अनुकूलन" (पोलिसी अड्याप्टेशन) को रूपमा व्याख्या गर्ने प्रयत्न गरिएको छ ।

परिचय र निष्कर्ष बाहेक यो लेखमा तीन खण्ड छन् । लेखको पहिलो खण्डमा "व्याख्यात्मक नीति विज्ञान" बारे छोटो चर्चा गरिएको छ । दोस्रो खण्डमा नेपालको राष्ट्रिय र स्थानीय शिक्षा नीतिको परिवेश केलाइएको छ । र, तेस्रो तथा अन्तिम खण्डमा स्थानीय नीति सञ्जालको स्वरूपबारे व्याख्या गर्दै रणनीतिक किसिमले गरिएको दुई नीति अनुकूलनका बारेमा विश्लेषण गरिनेछ ।

पृष्ठभूमि

सन् १९४७ को राणाकालीन आधार शिक्षा प्रणाली र सन् १९७१ को राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना जस्ता केही अपवाद बाहेक नेपालमा शिक्षा सम्बन्धी नीति तथा योजनाको तर्जुमा मुख्यतः अन्तर्राष्ट्रिय दातृ निकायद्वारा निर्देशित तथा केन्द्रबाट परिचालित भएको

पाइन्छ । आधार शिक्षा प्रणाली सामान्यजनलाई शिक्षाबाट पूर्ण रूपमा वञ्चित गराउनुभन्दा "उपयुक्त" शिक्षा प्रदान गरी राणा शासन प्रतिको बढ्दो असन्तोष साम्य पार्न तत्कालीन शासकले चालेको एउटा कदम थियो (पराजुली सन् २०१२) । सन् १९७१ को राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना शिक्षालाई केन्द्रीकृत गर्ने र राजा एवं पञ्चायत व्यवस्थाप्रति आस्था जगाउने उद्देश्यले ल्याइएको थियो (फेराली सन् २०१२; पराजुली सन् २०१९) ।

सन् १९५५ मा नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको प्रतिवेदन तर्जुमासँगै नेपालको शिक्षामा अमेरिकी विकास सहायता भित्रियो (रापले सन् २०१९) । सोही प्रतिवेदन नै देशको पहिलो पञ्च वर्षे शिक्षा योजना (सन् १९५६) को आधार बन्न पुग्यो, जसले सन् १९७५ सम्ममा सबैलाई निःशुल्क प्राथमिक शिक्षा प्रदान गर्ने लक्ष्य लिएको थियो (जसलाई सन् १९८५ सम्ममा अनिवार्य बनाइयो) । यो लक्ष्य प्राप्त गर्न व्यवस्थित पाठ्यक्रम, शिक्षक तालिम तथा पाठ्य सामग्रीको योजना र उत्पादन सहितको आधुनिक शिक्षा प्रणालीको सहयोग चाहिन्थ्यो । त्यसै गरी, भरपर्दो वित्तीय व्यवस्थापन एवं शिक्षा सम्बन्धी कानूनी मस्यौदा तर्जुमा गर्नु आवश्यक थियो (रापले सन् २०१९) । तर सो प्रतिवेदनले नेपाली शिक्षाविद्हरूको चासोलाई सम्बोधन गर्न सकेन, जसले गरिब विद्यार्थीहरूलाई छात्रवृत्ति प्रदान गर्ने र तिनलाई निश्चित समयसम्म आफ्ना गाउँमा फर्केर पढाउन लगाउने जस्ता योजना मार्फत शिक्षालाई सामाजिक असमानता समाधान गर्ने हतियार बनाउन चाहिरहेका थिए ।

विश्वव्यापी शिक्षा लक्ष्य प्राप्तिका लागि तोकिएको मापदण्डका आधारमा बनाइने दस्तावेज नै नेपालको शिक्षा नीति सरह लागू गरिने हुनाले नेपालको राष्ट्रिय शिक्षा नीति-निर्माणको अभ्यास प्रायः महत्त्वहीन र अझ अर्थहीन बन्ने गरेका देखिन्छन् (भट्ट सन् २०११) । उदाहरणका लागि सन् १९९३ मा थाइल्याण्डको जोम्तिएनमा भएको "सबैका लागि शिक्षा" सम्मेलनले शिक्षालाई तदउप्रान्त "गुणस्तर, पहुँच, क्षमता, र औचित्य" का आधारमा मापन गर्ने गरी एक किसिमको ढाँचा तयार गऱ्यो (कार्ने र विष्ट सन् २००९ : १९७) । विश्व बैंक, यूएनडीपी, युनिसेफ, र डानिडाको सहयोगमा तर्जुमा गरिएको दश वर्षे आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजना (बीपीईपी), सन् १९९१–२००१ मा जोम्तिएन सम्मेलनकै नारा मुख्य अवधारणाका रूपमा प्रकट भएको छ (कार्ने र विष्ट सन् २००९) ।

देशमा संघीयता लागू भएसँगै शक्ति संरचनामा आएको बदलावका कारण दातृ निकायद्वारा निर्देशित एवं केन्द्रबाट लादिने दशकौँ देखिको नीति-निर्माण प्रक्रिया सच्चिने आशा गर्न सकिन्छ । सन् २०१५ को संविधानले पहिलेको केन्द्रीकृत प्रणालीभन्दा भिन्न संघ, प्रदेश र स्थानीय गरी तीन तहका सरकारको संरचना तय गरेको छ (जीओएन सन् २०१५) । संघीय राजधानी काठमाडौँमा रहेको छ भने सात प्रदेश (७७ जिल्ला) र कुल ७५३ स्थानीय सरकार सहितको नेपालको नयाँ संरचना बनेको छ । स्थानीय सरकारमध्ये छ महानगर, ११ उपमहानगर, २७६ नगरपालिका र ४६० गाउँपालिका छन् (एमओएफएजीए सन् २०१८) ।

सन् २०१७ मा सम्पन्न स्थानीय चुनावले स्थानीय सरकारलाई संघ र प्रदेशभन्दा पहिले शक्तिमा पुऱ्यायो (आईएफईएस सन् २०१७) । स्थानीय सरकार सञ्चालनलाई सहजीकरण गर्न संघीय सरकारले *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४* तर्जुमा गऱ्यो । सो ऐनमा स्थानीय सरकारका लागि शिक्षा सम्बन्धी अधिकार वा जिम्मेवारीहरू तोकिए । तिनमा आधारभूत र माध्यमिक शिक्षा सम्बन्धी नीति, योजना र मापदण्ड तर्जुमा एवं तिनको कार्यान्वयन, नगर तथा गाउँ शिक्षा समिति गठन र व्यवस्थापन, सामुदायिक[१] र संस्थागत विद्यालय व्यवस्थापन र नियमन, तथा शिक्षक र अन्य सामुदायिक विद्यालयका कर्मचारीको समायोजन, एवं सामुदायिक विद्यालयहरूमा अनुदान र बजेटको व्यवस्था रहेका छन् (नेपाल सरकार २०७४; कार्की र भट्ट सन् २०१८) । प्रदेश र संघका शिक्षा सम्बन्धी कानूनहरू बन्नुअघि नै यी अधिकारहरू स्थानीय तहलाई दिइएको थियो । सन् २०१५ को संविधान अनुसार स्थानीय तहको कानूनको कुनै प्रावधान प्रादेशिक कानूनसँग बाझिएमा प्रादेशिक कानूनको व्यवस्था मान्य हुनेछ भने स्थानीय र प्रादेशिक कानूनको कुनै प्रावधान संघीय कानूनसँग बाझिएमा संघीय कानूनको व्यवस्था लागू हुनेछ (कार्की र भट्ट सन् २०१८) । संघले राष्ट्रिय शिक्षा नीति, नियम र अन्य मापदण्ड तर्जुमा र कार्यान्वयन गर्नेछ भने प्रदेशले प्रादेशिक शिक्षा नीति, नियम र अन्य नियमनका लागि मापदण्ड तर्जुमा र कार्यान्वयन गर्नुपर्ने संवैधानिक व्यवस्था छ (कार्की र भट्ट सन् २०१८) ।

नव-निर्वाचित स्थानीय सरकारमा नीति तर्जुमा र व्यवस्थापनका लागि आवश्यक जनशक्तिको अभावलाई दृष्टिगत गरी स्थानीय सरकारको कार्यलाई सहजीकरण गर्न संघीय मामिला तथा सामान्य प्रशासन मन्त्रालयले केही नमूना नीति/कानूनहरू (हेर्नुहोस्, संमासाप्रम २०७४) प्रस्ताव गऱ्यो (कार्की र भट्ट सन् २०१८) । यीमध्ये ऐनको परिच्छेद १६ मा रहेको शिक्षाका लागि नमूना कानूनले *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४* अन्तर्गत रहेर काम र कर्तव्य विस्तृत रूपमा रेखांकन गर्ने काम गऱ्यो । नीति र योजना तर्जुमा सम्बन्धी अधिकार नभए तापनि केन्द्रीकृत व्यवस्थापन रहँदा परियोजना कार्यान्वयन गर्ने व्यवस्था धेरै हदसम्म विकेन्द्रित नै थियो । यी कार्यहरू यसअघि विशेषतः जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट सम्पादन हुन्थे तर निर्वाचित स्थानीय सरकारको गठन पश्चात् शिक्षा मन्त्रालयले यी निकायहरू खारेज गरिदियो । जिल्ला शिक्षा कार्यालयलाई शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाईमा समेत बदल्दै यो नयाँ निकायलाई जिल्ला प्रशासन कार्यालय अन्तर्गत राखियो (कार्की र भट्ट सन् २०१८) । पछि यो पुनः शिक्षा मन्त्रालय मातहत ल्याइयो (मार्टिन चौतारी २०७६क) ।

[१] नेपालको शिक्षा ऐन (जीओएन सन् २००१) ले नियमित रूपमा सरकारबाट अनुदान प्राप्त गर्ने विद्यालयलाई सामुदायिक विद्यालयका रूपमा परिभाषित गरेको छ ।

नीति सञ्जाल अवधारणा र स्रोत-साधन

यस लेखमा नीति-निर्माण प्रक्रियाका कर्ताहरूको पहिचान र विश्लेषण गर्न मैले कोप्पेंयाँ र क्लाइन (सन् २००४) को नीति सञ्जाल सम्बन्धी सैद्धान्तिक अवधारणालाई आधार बनाएको छु। सो ढाँचा अनुसार कर्ताहरू एकअर्कामा निर्भर हुन्छन् किनभने कुनै पनि उद्देश्य प्राप्तिका लागि एक अर्काको स्रोत-साधनसम्म पहुँच हुनु जरुरी छ। लक्ष्य हासिल गर्न स्रोत-साधनका हिसाबले कुनै पनि कर्ता पूर्ण रूपमा आत्मनिर्भर हुँदैन। त्यसैले धेरै कर्ताहरूको एक अर्का सँगको निर्भरताले एउटा सञ्जालको रूप लिन थाल्छ। र, यस्तो नीति विशेष निर्णयहरू लिने सञ्जाललाई नीति सञ्जाल भनेर बुझ्न सकिन्छ। कुनै नीतिगत समस्या तथा समाधानका बारेमा कर्ताहरूबीच विमति तथा सहमति हुन सक्छन् र विविध सोच एवं कार्य एक आपसमा जोडिन आइपुग्दा निश्चित नीति-निर्माणको खेलले मूर्त रूप पाउँछ।

कुनै कर्ताको परनिर्भरताको मात्रा अर्को कर्तासँग भएको स्रोत-साधनलाई उसले दिने महत्त्व र अरू कर्ताहरूबाट सो स्रोत-साधनको सहज विकल्प प्राप्त हुन्छ वा हुँदैन भन्नेले निर्धारण गर्छ (शार्फ सन् १९७८)। कोप्पेंयाँ र क्लाइन (सन् २००४) ले अपनाएको प्रकारलाई सामान्य आधार मान्दै मैले यो अध्ययन निम्न स्रोत-साधनमाथि केन्द्रित गरेको छु :

- आर्थिक स्रोत-साधन (मौद्रिक मूल्यका आधारमा),
- प्राधिकार (कानूनी रूपमा वैध निर्णय गर्ने अधिकार, जस्तो कि राज्यबाट प्रदान गरिएको),
- वैधानिकता (राज्यको शक्ति संरचनामा रहेका कारण कानूनद्वारा निर्धारित अथवा सामाजिक संरचनामा कुनै शक्तिशाली स्थानमा रहेका कारण प्रदान गरिएको),
- ज्ञान-सीप (कुनै विषयको विज्ञता वा उपयुक्त सूचना तथा माध्यम सम्मको पहुँच), र
- सामाजिक पूँजी (कुनै व्यक्तिको आफू आबद्ध सञ्जाललाई प्रभावकारी ढंगले परिचालन गर्न सक्ने खुबी। (बोर्दु सन् १९८६)

अध्ययन गरिएको स्थानीय नीति सञ्जालले एक "अनिश्चित" वातावरणमा मूर्त रूप पाएको हो। कोप्पेंयाँ र क्लाइन (सन् २००४) का अनुसार "अनिश्चितता" लाई तीन ओटा उप-वर्गमा परिभाषित गर्न सकिन्छ : तात्त्विक (सब्स्टान्टिभ), रणनीतिक (स्ट्राटेजिक) र संस्थागत (इन्स्टिच्युशनल) अनिश्चितता। "तात्त्विक अनिश्चितता" ले ज्ञान तथा जानकारीको अभावलाई बुझाउँछ जसले निर्णय लिनमा बाधा गर्छ र फलस्वरूप एउटै समस्याबारे कर्तापिच्छे फरक-फरक व्याख्या हुन जान्छ। "रणनीतिक अनिश्चितता" कर्ताहरूलाई एक अर्काको रणनीतिबारे पूर्वजानकारी नहुँदा उत्पन्न हुन्छ जसले गर्दा समझदारीमा पुग्न कठिनाइ हुन्छ। "संस्थागत अनिश्चितता" कर्ताहरू खेलको नियमहरूबारे सुनिश्चित नहुँदा देखिने गर्छ (यहाँ सम्बन्धित संस्थाहरूको प्रकृतिमा आएको नाटकीय परिवर्तनका कारण)।

यस्तो अनिश्चितताको बेला संस्थागत नियमहरू निरन्तर सम्झौता र व्यक्तिगत बुझाइका आधारमा चलिरहेका हुन्छन् । नेपालमा पनि अहिले यस्तै अनिश्चितताको वातावरण कायम रहेकाले सो विश्लेषणात्मक अवधारणा यो अध्ययनका लागि उपयुक्त छ । यस्ता अनिश्चितताका प्रकारहरू एक अर्कामा भिन्न जस्तो देखिए पनि यिनलाई एक अर्काबाट अलग गरी हेर्न मिल्दैन; ती वास्तवमा प्राय: एक अर्कासँग नछुट्टिने र एक अर्कामा प्रभाव पार्ने किसिमका हुन्छन् ।

गाउँपालिकाको शिक्षा नीति सञ्जाल

यो खण्डको प्रारम्भमा अनुसन्धान गरिएको गाउँपालिकाको[२] शिक्षा नीति सञ्जालको प्रकृति र सो निर्माण प्रक्रियाका आयामलाई केलाउने छु । त्यसपछि सो गाउँपालिकाको शिक्षा नियमावलीमा नमूना कानूनबाट अनुकूलन गरिएका दुई ओटा नीतिगत प्रावधानका बारेमा विश्लेषण गर्नेछु । यहाँ विशेषतः नीतिगत छनोटलाई ध्यान दिएको छु । यस सम्बन्धमा संघले वितरण गरेको स्थानीय तहको शिक्षा सम्बन्धी नमूना कानूनमा के थियो र गाउँपालिकाले आफ्नो शिक्षा नियमावली बनाउँदा त्यसका प्रावधानहरू कत्तिको ग्रहण गऱ्यो भन्नेबारे अर्को खण्डमा गरिएको तुलनाले थप प्रस्ट पार्नेछ । स्थानीय तहको नियमावली तयार पार्दा त्यसका कर्ताहरूले नमूना कानूनमा चलाखीपूर्वक गरेका फेरबदल रणनीतिक देखिन्छन् । किनभने शिक्षा सम्बन्धी प्रभावकारी सेवा प्रदान गर्ने सोचभन्दा पनि स्थानीय शक्ति र स्रोत-साधनमाथि केही निकाय/कर्ताहरूको पकडलाई झन् मजबुत पार्ने मनसायबाट ती फेरबदल प्रेरित देखिन्छन् ।

जनवरी २०१९ मा रसुवा जिल्लाको एउटा गाउँपालिकामा १४ दिन लगाएर गरिएको यो अनुसन्धान त्यहाँका सम्बन्धित व्यक्तिहरूसँग गरिएको अन्तर्वार्ता, स्थलगत अवलोकन तथा सान्दर्भिक नीतिगत दस्तावेजको विश्लेषणमा आधारित छ । अध्ययन गरिएका दस्तावेजमा गाउँपालिकाको शिक्षा नियमावली, संघीय सरकारबाट प्राप्त नमूना शिक्षा कानून, *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४* र *नेपालको संविधान* २०७२, आदि थिए ।

अध्ययन गरिएको गाउँपालिकाका पाँच ओटा वडामा कुल १९ विद्यालय (१५ ओटा सामुदायिक र चार ओटा निजी) थिए । यीमध्ये धेरैजसो विद्यालयले आधारभूत शिक्षा प्रदान गर्थे; १९ ओटा विद्यालयमध्ये केवल चार ओटामा मात्र माध्यमिक तह (१२ कक्षा) सम्म पढाइ हुन्थ्यो । र, कक्षा १–१० पढाइ हुने जम्मा एउटा विद्यालय थियो । सबै विद्यालयमा गरी विद्यार्थीको कुल संख्या २,५२३ थियो भने शिक्षक जम्मा १२९ जना थिए । जातीय वर्गीकरणका आधारमा हेर्दा ब्राह्मण/क्षेत्रीको जनसंख्या ९९६ थियो भने १,२९७ जनसंख्या सहित तामाङको बाहुल्य थियो । त्यसै गरी, पाँच वडाहरूमध्ये १

[२] अध्ययन गरिएको गाउँपालिकाको गोप्यता कायम राख्न मैले यो लेखमा गाउँपालिकाको नाम उल्लेख गरेको छैन ।

र २ मा तामाङ समुदायको बाहुल्य थियो भने बाँकी वडाहरूमा ब्राह्मण/क्षेत्रीको बाहुल्य थियो ।[३] गाउँपालिकाका अध्यक्ष र उपाध्यक्ष दुवै ब्राह्मण/क्षेत्री समुदायका थिए भने पाँच वडामध्ये तीन ओटा वडामा तामाङ समुदायबाट अध्यक्ष चुनिएका थिए ।

नेपालको संविधान २०७२ ले स्थानीय नीति र कानून तर्जुमा गर्ने अधिकार सम्बन्धित नगरपालिका तथा गाउँपालिकालाई दिएको छ । हरेक गाउँपालिकामा एक/एक गाउँ कार्यपालिका, गाउँसभा र न्यायिक समिति गठन भएका हुन्छन् जोसँग क्रमशः कार्यकारी, विधायिकी र न्यायिक अधिकार हुन्छ । वडा कार्यालय नगरपालिका वा गाउँपालिका अन्तर्गतका इकाई हुन्, जसको परिचालन वडा समितिबाट हुन्छ । सो समितिमा निर्वाचित एक वडा अध्यक्ष र अन्य चार जना सदस्य हुन्छन् । गाउँसभा भने पालिकाका अध्यक्ष र उपाध्यक्ष, हरेक वडाका अध्यक्ष सहित निर्वाचित सदस्यहरू तथा सम्बन्धित गाउँ कार्यपालिकामा निर्वाचित अल्पसंख्यक एवं दलित समुदायका सदस्यहरू राखेर गठन गरिएको हुन्छ । गाउँपालिकाको संरचना हेर्दा ऐन तथा नीतिनियम पारित गर्ने भूमिकामा स्वाभाविक रूपमा गाउँसभा नै देखिए तापनि शिक्षा सम्बन्धी नीति तथा कानून निर्माण सम्बन्धी निर्णय प्रक्रियालाई प्रभावित गर्ने कर्ताहरू तालिका १ मा देखाइए झैं गाउँसभा बाहेक अरू पनि थिए ।

सबै कर्ताले नीति-निर्माण सम्बन्धी निर्णयहरूलाई एकै किसिमले प्रभाव पार्न सक्दैनन् (कोप्पेयाँ र क्लाइन सन् २००४) । उपयुक्त स्रोत-साधनसम्म पहुँच हुने कर्ता माथिको निर्भरता पनि बढी हुन्छ—जब तिनको विकल्पका रूपमा अरू कर्ताहरू देखा परेका हुँदैनन् । गाउँपालिकाका अध्यक्ष र उपाध्यक्ष जस्ता स्थानीय सरकारका निर्वाचित प्रतिनिधि नीति-निर्माण प्रक्रियाका अपरिहार्य कर्ता हुन् । गाउँपालिकाका अध्यक्ष र उपाध्यक्ष जत्तिको नभए पनि वडा अध्यक्षले समेत आफूलाई प्राप्त केही अधिकारका कारण यस्ता निर्णय प्रक्रियामा केही न केही प्रभाव राख्छन् । प्रमुख प्रशासकीय अधिकृत र योजना तथा कार्यक्रम अधिकृत जस्ता कर्मचारी भने नीति-निर्माण सम्बन्धी निर्णय प्रक्रियामा प्रत्यक्ष संलग्न नभए पनि पर्यवेक्षक/परामर्शदाताको भूमिकामा राखिएका हुन्छन् । सरकारी ओहोदाका कारण उनीहरू महत्त्वपूर्ण कर्ताहरू हुन्, साथै शिक्षा सम्बन्धी नमूना कानूनले उनीहरूलाई केही महत्त्वपूर्ण जिम्मेवारी पनि तोकिदिएको छ (उदाहरणका लागि, शिक्षकको सरुवामा प्रमुख प्रशासकीय अधिकृतलाई प्राप्त अधिकार—जसबारे पछिल्लो खण्डमा चर्चा गरिएको छ) । तथापि नीति-निर्माण प्रक्रियामा निर्वाचित जनप्रतिनिधि जत्तिको शक्तिशाली र निर्णायक भने उनीहरू होइनन् । शिक्षा सम्बन्धी विषयमा गाउँपालिकाका कर्ताहरूमध्ये सबैभन्दा दक्ष अधिकारी भएको हुनाले शिक्षा स्रोत-व्यक्ति शिक्षा नीति-निर्माणमा केन्द्रीय भूमिकामा रहने गर्दछन् । तर वास्तवमा स्थानीय तहमा सबैतिर राज्यले शिक्षा अधिकृत परिचालन गर्न नसकेको कारण तत्कालका लागि स्रोत-व्यक्तिहरू अस्थायी रूपमा नियुक्त गरिएका हुन् (श्रेष्ठ सन् २०१९) ।

[३] सो गाउँपालिकाको आधिकारिक गाउँ-विवरणमा उल्लिखित ।

तालिका १ : स्थानीय सरकारमा शिक्षा सम्बन्धी नीति-निर्माण प्रक्रियामा संलग्न कर्ता र गैर-कर्ताहरू

कर्ता	गैर-कर्ता	स्रोत माथिको पहुँच	अन्य कर्ताद्वारा प्रतिस्थापनको सम्भावना	कर्तामाथि निर्भरताको मात्रा
गाउँपालिका अध्यक्ष		आर्थिक स्रोत-साधन, प्राधिकार, वैधानिकता, ज्ञान-सीप	कम**	अधिक**
गाउँपालिका उपाध्यक्ष		**प्राधिकार, वैधानिकता, सामाजिक पूँजी**	**कम**	**अधिक**
वडा अध्यक्ष*		प्राधिकार, वैधानिकता	कम	मध्यम**
विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष		**प्राधिकार, (विद्यालयको) आर्थिक स्रोत-साधन**	**मध्यम**	**अधिक**
चुनिएका प्रधानाध्यापकहरू		ज्ञान-सीप, प्राधिकार	मध्यम	अधिक
	शिक्षक	**ज्ञान-सीप**	**मध्यम**	**कम**
शिक्षा स्रोत-व्यक्ति		ज्ञान-सीप, प्राधिकार	कम	अधिक
	अभिभावक-शिक्षक संघका सदस्य	**स्रोत-विहीन**	**कम**	**कम**
प्रमुख प्रशासकीय अधिकृत		ज्ञान-सीप, वैधानिकता	मध्यम	मध्यम
योजना तथा कार्यक्रम अधिकृत		**ज्ञान-सीप, वैधानिकता**	**मध्यम**	**मध्यम**
शिक्षक महासंघका जिल्ला शाखा अध्यक्ष		ज्ञान-सीप, प्राधिकार	अधिक	कम
	शिक्षक महासंघका गाउँपालिका अध्यक्ष	**ज्ञान-सीप प्राधिकार**	**अधिक**	**कम**
	निजी विद्यालयका प्रतिनिधि	ज्ञान-सीप, विद्यालयको आर्थिक स्रोत-साधन	अधिक	कम

** वडाका अन्य अधिकारीहरू शिक्षा सम्बन्धी नीति तथा योजना तर्जुमा प्रक्रियाका प्रमुख सरोकारवालाको रूपमा नबुझिने हुनाले यस तालिकामा सामेल गरिएको छैन ।*

*** यहाँ "अधिक," "मध्यम" र "कम" ले तुलनात्मक रूपमा कर्तालाई अर्को कुनै कर्ताद्वारा प्रतिस्थापन गर्न सकिने सम्भावना र कर्ता माथिको निर्भरताको मात्रा जनाउँछ । शार्फ (सन् १९७८) मा आधारित रहेर कोप्पेंयाँ र क्लाइन (सन् २००४) ले प्रस्तुत गरे अनुसार आफ्नो उद्देश्य प्राप्तिका लागि अन्य कर्ता माथिको निर्भरता र वर्तमान समयमा कुनै पनि कर्ताले ओगटेको ठाउँलाई अर्को कर्ताले प्रतिस्थापन गर्न सक्ने सम्भावनाले नै नीति सञ्जालमा कसलाई सहभागी गराइने भन्ने*

निर्धारण गर्छ । मैले यहाँ "कर्ता" र "गैर-कर्ता" बीच फरक गरेको छु, जुन कोप्पेंयाँ र क्लाइन (सन् २००४) को अध्ययनमा प्रस्ट्याइएको छैन । गैर-कर्ता भन्नाले अरूले चासो लिने खालको स्रोतसम्म पहुँच नभएको, स्रोत-विहीन अथवा थोरै स्रोत भए पनि त्यो स्रोत अन्य कर्ताबाट पनि प्राप्त गर्न सकिने सम्भावना बढी भएको भनेर बुझ्न सकिन्छ । यस्ता कर्ताहरू नीति सञ्जालको हिस्सा नभए पनि शिक्षा सम्बन्धी नीति-निर्माण प्रक्रियाका महत्त्वपूर्ण सरोकारवाला हुन् ।

व्यक्तिगत सञ्जाल र राजनीतिक निष्ठामा आधारित सामाजिक पूँजीले पनि नीति सञ्जालमा को आबद्ध हुने भन्ने निर्धारण गरेको पाइयो । गाउँपालिका अध्यक्षभन्दा तल्लो वरियतामा हुँदाहुँदै पनि उपाध्यक्षलाई त्यहाँका स्थानीयले बढी सम्मानित एवं शक्तिशाली ठानेको पाइयो । किनभने उनी तत्कालीन नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (एकीकृत मार्क्सवादी-लेनिनवादी अर्थात् नेकपा [एमाले]) मा तीन दशकदेखि आबद्ध थिए, र यो पार्टीको सो पालिकामा बलियो पकड थियो । सन् २०१८ मा नेकपा (एमाले) र नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (माओवादी केन्द्र) को एकीकरण भई नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (नेकपा) बन्यो जसले १९ वर्षपछि संघमा पहिलो पटक बहुमतको सरकार बनायो (शर्मा सन् २०१८) । सो एकीकरण पश्चात् दुई पार्टी बीचको आधिकारिक रेखा धुमिल भए पनि दुई पक्षबीच समायोजनको विषय पेचिलो बन्दै जाँदा एक अर्काप्रति आशंका बढ्दै गएको देखिन्छ । गाउँपालिकाकी वर्तमान अध्यक्ष, जो पहिले नेपाली काँग्रेसमा आबद्ध थिइन्, दल फेरेर नेपाल कम्युनिस्ट पार्टीबाट निर्वाचित भएकी हुनाले समुदायको ठूलो तप्का उनीप्रति सशंकित नै थियो । तर उनीसँग सरकारी विद्यालयमा ११ वर्ष पढाएको अनुभव पनि थियो । गाउँपालिकाका पाँचमध्ये चार ओटा वडामा नेकपाले चुनाव जितेकाले सो क्षेत्रमा उसैको बलियो राजनीतिक प्रभाव थियो । त्यसैले पनि नीति सञ्जालमा समावेश गरिने अधिकांश कर्ताहरू स्वतः तत्कालीन नेकपा (एमाले) समर्थक वा पूर्वमाओवादीबाट एकीकृत नेकपामा समाहित हुन आइपुगेकाहरू नै थिए । उदाहरणका लागि एउटा नमूना विद्यालयका व्यवस्थापन समिति (विव्यस)[४] अध्यक्ष पूर्व माओवादी समर्थक थिए । शिक्षा स्रोत-व्यक्ति, सञ्जालमा रहेका धेरैजसो प्रधानाध्यापक, र योजना तथा कार्यक्रम अधिकृत पनि सबै तत्कालीन नेकपा (एमाले) समर्थक थिए ।

कर्ताहरूलाई अरूको सहयोग नभई लक्ष्य हासिल गर्न सकिँदैन भन्ने महसुस भएपछि परनिर्भरता जन्मिन्छ (कोप्पेंयाँ र क्लाइन सन् २००४) । उदाहरणका लागि, विव्यस सामुदायिक विद्यालयको एक अभिन्न अंग हो जसले विद्यालयसँग सम्बन्धित महत्त्वपूर्ण आर्थिक एवं अस्थायी शिक्षकको नियुक्ति जस्ता व्यवस्थापकीय निर्णयहरू लिन सक्छ

[४] *शिक्षा ऐन, २०५८*, दफा १२ अनुसार विद्यालय व्यवस्थापन समितिमा अभिभावक, शिक्षक, प्रधानाध्यापक, विद्यालय संस्थापक प्रतिनिधि, वडा अध्यक्ष, स्थानीय शिक्षाविद् वा विद्यालयलाई ठूलो आर्थिक सहयोग पुऱ्याएका दाताहरू समावेश गर्ने प्रावधान छ ।

(खनाल सन् २०११)। यसै कारणले स्रोत र आकारको हिसाबले शक्तिशाली विद्यालयका विव्यस अध्यक्ष पनि नीति सञ्जालका सदस्य छन् जबकि नमूना कानूनले गाउँ शिक्षा समिति जस्ता निकायमा तिनको उपस्थिति अनिवार्य मानेको छैन। त्यसै गरी, मूल्यवान स्रोतसम्म कम पहुँच भएका वा पहुँचविहीन तथा अन्य वैकल्पिक कर्ताद्वारा सहजै प्रतिस्थापन हुन सक्ने कर्ताहरू नीति सञ्जालभित्र समावेश छैनन्; उदाहरणका लागि शिक्षक तथा अभिभावक संघका सदस्य, शिक्षक एवं निजी स्कूलका प्रतिनिधि।

नीतिगत व्यवस्था हेर्ने हो भने जिल्ला शिक्षक महासंघका अध्यक्षलाई नमूना कानूनले वा गाउँपालिकाले बनाएको शिक्षा सम्बन्धी नियमावली कुनैले पनि नीति सञ्जालमा औपचारिक हिसाबले आबद्ध हुने स्थान दिएको छैन। तैपनि जिल्लाका विभिन्न गाउँपालिकाका शिक्षा समितिमा औपचारिक रूपमै आबद्ध हुने तथा स्थानीय नीति सञ्जालमा प्रवेश गर्ने उनको प्रयासलाई एक रोचक पक्षका रूपमा लिन सकिन्छ। तथापि सो क्षेत्रको गाउँपालिका अध्यक्ष र जिल्ला शिक्षक महासंघका अध्यक्षबीच "को कसको अधीनमा रहने" भन्ने विवादले गर्दा अहिलेसम्म महासंघका अध्यक्षको प्रवेश रोकिएको छ। सो द्वन्द्व शिक्षक महासंघ संघीय सरकारको मातहतमा रहने इच्छासँग सम्बन्धित छ र त्यसो भएमा शिक्षकको व्यवस्थापन संघीय सरकारले नै गर्ने कुरालाई सुनिश्चित गराउँछ। संघीय सरकारको मातहतमा रहन पाए देशभरका विभिन्न स्थानीय सरकारको इच्छा वा नीति अनुसार चल्नु नपर्ने र देशभर एकै किसिमको सेवा सुविधा लागू हुने बुझाइ शिक्षक महासंघको छ। जिल्ला शिक्षक महासंघका अध्यक्षले बताए अनुसार शिक्षक महासंघ र संघीय सरकारबीच वार्ता चलिरहेको थियो। सो वार्तामा देशभरका विभिन्न प्रकारका शिक्षकको वर्गीकरण खारेज गरी (अहिले १८ किसिमको वर्गीकरण कायम छ) एउटै प्रकारको शिक्षक बनाउने, जसले गर्दा देशभरका सबै खालका र सबै तहका शिक्षकहरूले एकै किसिमको सेवा-सुविधा पाउने थिए।

गाउँपालिकाकी अध्यक्षका विचारमा नजिकको निकायबाट नियमन हुनुपर्ने कुरा शिक्षकहरूलाई मन परेको छैन। त्यही भएर उनी जिल्ला शिक्षक महासंघ र गाउँपालिका शिक्षक महासंघका प्रमुखलाई शिक्षा नीति सञ्जालमा भित्र्याउन चाहन्नन्। उनी भन्छिन्:

> तिनको भनाइ छ कि उनीहरू स्थानीय सरकारको मातहतमा बस्न चाहँदैनन्। हामीले हस्तक्षेप गरिरहेका छौं भन्ने उनीहरूलाई लागेको छ। यदि त्यसो हो भने मैले किन जिल्ला शिक्षक महासंघको अध्यक्षलाई गाउँ शिक्षा समितिमा राख्ने ? जबसम्म उनीहरू यस बारेमा प्रस्ट हुँदैनन् म उनीहरूलाई भित्र्याउँदिन—भित्र्याएको पनि छैन [...] पहिला जिल्ला शिक्षा शाखाले खटाएका विद्यालय निरीक्षकहरू प्राथमिक तथा माध्यमिक विद्यालयहरूमा निरीक्षण गर्न भनी ६ महिनामा एकपटक जान्थे।

> उनीहरू स्कूलमा प्रवेश गरी के-कसो छ भनी हालखबर सोध्थे र आफू सो स्कूलमा गएका थियौँ भन्ने जनाउन रेकर्डमा सही गरेर फर्कन्थे। उनीहरू [शिक्षकहरू] अहिले पनि त्यस्तै होस् भन्ने चाहन्छन्, तर हामीलाई त्यो मञ्जुर छैन।[५]

जिल्ला शिक्षक महासंघका अध्यक्षले भने शक्तिको विकेन्द्रीकरण भएको कुराले आफूहरूलाई झन् खुसी बनाएको बताएका थिए। किनभने गाउँपालिकाले केन्द्रले जस्तो उसको निर्णय एकोहोरो लाद्ने मात्र काम नगरेर "आफूहरूको सल्लाह पनि मानेको" उनको ठम्याइ थियो। उदाहरण स्वरूप जिल्लाका पाँचै ओटा गाउँपालिकाले प्रारम्भिक बालविकास तहमा पढाउने शिक्षकहरूको तलब जिल्ला शिक्षक महासंघको मागपछि रु. २,००० बढाएर औसत रु. ६,००० सम्म गरिदिएको उनले खुलाए। कतैकतै भने प्रभावकारी ढंगले पठनपाठन तथा कक्षाकोठा व्यवस्थापनको अनुगमन गर्ने कार्यमा स्थानीय सरकारको क्षमतामाथि शिक्षकहरूले प्रश्न उठाएका छन्, जसमा प्रतिस्पर्धी राजनीतिक स्वार्थले थप समस्या ल्याएको देखिन्छ (मार्टिन चौतारी २०७६क)।

व्यक्तिगत स्वार्थका आधारमा जोडिने कर्ताहरू तथा स्रोत-साधनमा पहुँचमा हुनेहरू बीचको निरन्तर सम्बन्धले नीति सञ्जालको गठनमा भूमिका खेल्छ। सञ्जालमा प्रवेशका लागि खास नियमहरू हुन्छन् (ओस्ट्रम सन् १९८६), जुन स्रोत-साधनमा आधारित छन्। यसको सदस्यता त्यसै भएर सामान्य कर्ताका लागि खुला हुँदैन। ओस्ट्रमले उल्लेख गरेका अन्य विशेषता अनुसार यस्ता नीति सञ्जालको खास कार्यक्षेत्र पनि हुन्छन् (जस्तै, शिक्षाबारे नीति-निर्माणको काम हेर्ने), निर्णय लिने औपचारिक/अनौपचारिक पद्धति हुन्छन् (जस्तै, प्रक्रियालाई बढी लोकतान्त्रिक बनाउन बहुमतको निर्णयको पक्षपोषण गर्ने), र सञ्चारका खास माध्यम हुन्छन् (जस्तै, बैठक बोलाउने तथा सूचना सम्प्रेषणको जिम्मा प्राय: स्रोत-व्यक्तिलाई दिइन्छ)। शिक्षा नीति सञ्जाल खासमा एक अनौपचारिक संयन्त्र हो जसको बनावट गाउँपालिकाको शिक्षा सम्बन्धी नीति र योजना हेर्ने औपचारिक संयन्त्र—गाउँ शिक्षा समिति—सँग मेल खान्छ। गाउँ शिक्षा समिति र यो शिक्षा नीति सञ्जालका धेरै कर्ताहरू उही देखिन्छन् तर सबै उनीहरू नै भने होइनन्। यसबारे आउने खण्डमा थप विश्लेषण गरिएको छ।

नीति छनोट : गाउँपालिकाद्वारा अपनाइएको नीति अनुकूलन प्रक्रिया

नीति सञ्जालका कर्ताहरूको भनाइ अनुसार नीति अनुकूलन प्रक्रिया सरल थियो। सर्वप्रथम, संघीय सरकारबाट वितरण गरिएको नमूना शिक्षा कानून स्थानीय सरकारका अध्यक्ष,

[५] गाउँपालिका अध्यक्षसँग जनवरी १३, २०१९ मा गरिएको कुराकानी।

उपाध्यक्ष, स्रोत-व्यक्ति र गाउँसभाका केही निर्वाचित सदस्यहरू (केही वडा अध्यक्षहरू) ले अध्ययन गरे । तत्पश्चात् उनीहरूले त्यसमा गरिनुपर्ने कैयौँ परिवर्तनहरूबारे सुझाव राखे । गाउँपालिकाका प्रमुख प्रशासकीय अधिकृत र योजना तथा कार्यक्रम अधिकृत जस्ता कर्मचारीहरूको भूमिका भने विशेष गरी नमूना कानूनका के-के बुँदा परिवर्तन गर्न सम्भव छ वा निश्चित नीति/कानून तर्जुमाको सम्बन्धमा राष्ट्रिय कानूनले के निर्दिष्ट गरेको छ भन्नेबारे सल्लाह दिनमा मात्र सीमित थियो ।

त्यसपछि शिक्षा नियमावलीको मस्यौदा नीति सञ्जालका सदस्यका रूपमा रहेका प्रधानाध्यापकहरू र विज्ञसका अध्यक्षहरूलाई पठाइयो । उनीहरूलाई उक्त मस्यौदा पढ्न र केही थप परिमार्जन गर्नुपर्ने भए सुझाव दिन भनियो । त्यसपछि सो मस्यौदालाई गाउँ शिक्षा समितिको बैठकमा पेश गरियो । त्यहाँबाट आवश्यक थप परिमार्जन सहित मस्यौदा पारित भएपछि त्यसलाई गाउँसभामा लगियो र त्यसपछि सो नियमावलीले आधिकारिकता पायो । हेर्दा सरल र पारदर्शी प्रक्रिया जस्तो देखिए पनि त्यसले कुनै खास नीति किन त्यस प्रकारले परिमार्जन भयो, त्यस क्रममा के-कस्ता बुँदा परिवर्तन गरिए र त्यहाँ कर्ताहरूको व्यक्तिगत स्वार्थ कसरी झल्कियो भन्नेबारे केही पनि भन्दैन ।

गाउँ शिक्षा समिति

गाउँ शिक्षा समिति शिक्षा सम्बन्धी योजना र निर्णयहरू लिने निर्धारित थलो हो । नमूना कानूनले तोके अनुसार सो समितिको मुख्य कर्तव्य शिक्षा विभाग (अहिले शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रमा गाभिएको) ले पठाएका योजना तथा कार्यक्रम अनुकूलन र कार्यान्वयन गर्नु हो । निर्वाचित जनप्रतिनिधि सम्मिलित गाउँ शिक्षा समिति स्वयंलाई आफ्नो योजना र कार्यक्रम बनाउन प्रोत्साहित गर्नु पर्नेमा यस्तो व्यवस्थाले उक्त समितिलाई विडम्बनापूर्वक केन्द्रले पठाइदिएका योजना नै कार्यान्वयन गर्ने कार्यमा सीमित गरिदिएको छ ।

तालिका २ मा देखाइए झैँ, गाउँपालिकाको शिक्षा नियमावली अनुसार बनेको गाउँ शिक्षा समितिमा नमूना कानूनले तोकेभन्दा भिन्न सदस्यहरू थप गरिएको मात्र छैन, कतिपय अवस्थामा "प्रवेशका नियमहरू" (ओस्ट्रम सन् १९८६) पनि उल्लंघन गरिएका छन् । नीतिमा गरिएको परिवर्तन मूख्यतः तीन थरि कर्ताहरू—गाउँपालिका अध्यक्ष, गाउँपालिका उपाध्यक्ष र शिक्षा स्रोत-व्यक्ति—को रणनीतिक स्वार्थद्वारा प्रेरित छन् । नमूना विद्यालयका विज्ञस अध्यक्षले यस विषयमा प्रकाश पार्दै भने :

> गाउँ शिक्षा समिति बनाउँदा नै के बना' हुन्छ भने...तान्ने मान्छेहरू[ले], जो मनोनीत गरेर लिएर आउने मान्छेहरू हुन्छन् [समितिमा]..."मलाई चाहिँ सपोर्ट गर्छन् कि गर्दैनन्" भन्ने आधारमा ल्याइन्छ । कतिपय कुरामा चाहिँ गाउँपालिका

> अध्यक्षले, उपाध्यक्षले, त्यो शिक्षा अधिकारी [स्रोत-व्यक्ति] ले जे विषय ल्यायो, त्यसैमा सहमति गर्ने मान्छेहरू धेरै हुन्छन् । धेरै कुरा छलफल-बहस गरेर पार पनि लाग्दैन, हेर्नुस्, कतिपय कुरा चाहिँ त्यो विवाद गरेर बस्नुभन्दा छोडिदियो र उनीहरूलाई नै काम गर्न दियो ।[६]

निजी विद्यालयका एक प्रधानाध्यापकका अनुसार गाउँ शिक्षा समिति (र विद्यालय व्यवस्थापन समिति पनि) "बढी नै राजनीतिक ढंगले" गठन भएको कुरामा विरोध हुँदैआएको थियो । स्रोत-व्यक्ति र उपाध्यक्षले भने शुरूमा निर्धारण गरिएको गाउँ शिक्षा समितिको आकार निकै सानो महसुस भएको हुँदा "उचित" व्यक्तिहरू थपेर समितिको संरचनालाई "व्यापक" बनाउन सो कदम चालिएको बताए ।

गाउँपालिकाका अध्यक्ष स्वतः गाउँ शिक्षा समितिको पनि अध्यक्ष हुन्छन् । नमूना कानूनको यो प्रावधानलाई गाउँपालिकाको शिक्षा नियमावलीमा जस्ताको त्यस्तै राखिएको छ । नमूना कानूनमा गाउँपालिका अध्यक्षले आफ्नो साटो आफूले चुनेको कुनै प्रतिनिधिलाई राख्न सक्ने सम्बन्धी दफालाई भने गाउँपालिकाको शिक्षा नियमावलीबाट सचेततापूर्वक नै हटाइएको छ । त्यस्तै, शिक्षा समितिका लागि गाउँ कार्यपालिकाबाट चुनिनुपर्ने महिला र दलित समुदायका व्यक्तिहरू सम्मिलित तीन जना सदस्य कसले चुन्ने भन्ने कुरा नमूना कानूनमा प्रस्ट छैन । त्यस किसिमको "तात्त्विक अनिश्चितता" लाई गाउँपालिका नियमावलीमा सम्बोधन गर्दै यी सदस्य गाउँ कार्यपालिकाले नै छनोट गर्ने उल्लेख छ ।

सन् १९९२ मा आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजनाको शुरूआतसँगै समुदायस्तरमा सो परियोजनाका गतिविधिहरू सञ्चालन र अनुगमन गर्ने जिम्मेवारी सहित शिक्षा स्रोत-व्यक्तिहरू नियुक्त गरिए (भट्ट सन् २०००) । संघीय सरकारले आवश्यक शिक्षा अधिकृत नियुक्त गर्न नसक्दा (यो अध्ययनको समयमा) झण्डै ९० प्रतिशत स्थानहरूमा शिक्षा अधिकृतको सट्टा तिनै स्रोत-व्यक्तिलाई स्थानीय सरकारमा शिक्षा सम्बन्धी काम अगाडि बढाउन अस्थायी कर्मचारीका रूपमा खटाइयो (श्रेष्ठ सन् २०१९) । नयाँ संघीय व्यवस्थामा स्रोत-व्यक्तिको कार्यक्षेत्र र अधिकार के-कस्तो हुने भन्ने बारेमा केन्द्र सरकारले केही नतोकेको अवस्थामा अध्ययन गरिएको गाउँपालिकाले भने आफ्नो शिक्षा नियमावलीमा स्रोत-व्यक्तिको भूमिका किटान गरेको छ । नियमावली अनुसार स्रोत-व्यक्तिको मुख्य जिम्मेवारी विद्यालयहरूको निरीक्षण गर्नु एवं उनीहरूसँग समन्वय गर्नु हो । यसका साथै स्रोत-व्यक्तिलाई विद्यालय व्यवस्थापन समितिमा शिक्षक छनोट गर्ने प्रक्रियामा प्राविधिक सहयोग गर्ने अधिकार पनि दिइएको छ ।

[६] जनवरी १६, २०१९ मा गरिएको कुराकानी ।

तालिका २ : नमूना कानूनले प्रस्ताव गरेको र गाउँपालिका नियमावलीमा व्यवस्था गरिएको गाउँ शिक्षा समितिको संरचना

नमूना कानूनले गरेको प्रस्ताव	गाउँपालिकाको शिक्षा नियमावलीमा गरिएको व्यवस्था	तोकिएको भूमिका
गाउँ कार्यपालिका वा नगर कार्यपालिका प्रमुख वा निजले तोकेको १ जना गाउँ/नगर कार्यपालिकाको सदस्य	गाउँ कार्यपालिकाको अध्यक्ष	संयोजक
गाउँ/नगर कार्यपालिकाका महिला तथा दलित सदस्य समेत ३ जना सदस्य	**गाउँ कार्यपालिकाले निर्णय गरेको गाउँ कार्यपालिकाका महिला तथा दलित समेत ३ जना सदस्य**	**सदस्य**
प्रमुख प्रशासकीय अधिकृत वा निजले तोकेको १ जना अधिकृत कर्मचारी	प्रमुख प्रशासकीय अधिकृत वा निजले तोकेको १ जना अधिकृत कर्मचारी	सदस्य
	सम्बन्धित क्षेत्रको स्रोत-व्यक्ति	**सदस्य**
सामुदायिक विद्यालयहरूको प्रअहरू मध्येबाट प्रत्येक वर्ष परिवर्तन हुने गरी समितिले तोकेको १ जना प्रअ	सामुदायिक विद्यालयका प्रअमध्ये कम्तीमा १ जना महिला सहित गाउँ शिक्षा समितिले मनोनीत गरेको ३ जना सदस्य	सदस्य
संस्थागत विद्यालयहरूको प्रतिनिधिमूलक संस्था मध्येबाट प्रत्येक वर्ष परिवर्तन हुने गरी प्रमुख वा अध्यक्षले तोकेको प्रतिनिधि १ जना	**संस्थागत विद्यालयहरूको प्रतिनिधिमूलक विद्यालय मध्येबाट प्रत्येक वर्ष परिवर्तन हुने गरी प्रमुख वा अध्यक्षले तोकेको प्रतिनिधि १ जना**	**सदस्य**
गाउँपालिका वा नगरपालिका स्तरीय अभिभावक संघका तर्फबाट प्रत्येक वर्ष परिवर्तन हुने गरी प्रमुख वा अध्यक्षले तोकेको प्रतिनिधि १ जना	गाउँपालिका स्तरीय अभिभावक संघका तर्फबाट प्रत्येक वर्ष परिवर्तन हुने गरी समितिले तोकेको प्रतिनिधि १ जना	सदस्य
गुठी वा परम्परागत धार्मिक विद्यालयका तर्फबाट प्रत्येक वर्ष परिवर्तन हुने गरी गाउँ/नगरपालिकाको अध्यक्ष वा प्रमुखले तोकेको सदस्य १ जना	**विशेष शिक्षा सञ्चालन गरेको विद्यालय, गुठी वा परम्परागत धार्मिक विद्यालयका अध्यक्ष मध्येबाट गाउँपालिकाको अध्यक्षले तोकेको सदस्य १ जना**	**सदस्य**
शिक्षा अधिकृत	शिक्षा अधिकृत	सदस्य-सचिव
	गाउँपालिका शिक्षक महासंघका अध्यक्ष वा प्रतिनिधि प्रत्येक वर्ष परिवर्तन हुने गरी १ जना	**सदस्य**
	सामुदायिक विद्यसका अध्यक्षहरूमध्ये कार्यपालिकाले मनोनीत गरेको १ जना	सदस्य
	सामुदायिक सिकाइ केन्द्रका अध्यक्षहरू मध्येबाट समितिले मनोनीत गरेको १ जना	**सदस्य**

स्रोत : शिक्षा नमूना कानून (संमासाप्रम २०७४) र गाउँपालिका शिक्षा नियमावलीको परिच्छेद ४ ।

स्रोत-व्यक्तिसँग शिक्षा सम्बन्धी योजना र कार्यक्रम सञ्चालनबारे पर्याप्त ज्ञान त छ नै, जिल्ला तहका शैक्षिक निकाय, जस्तै शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाई अनि स्थानीय विद्यालयका कर्ताहरूसँग पनि उनीहरूको निरन्तर सम्पर्क छ । तसर्थ तिनको क्षमतामाथि भर पर्नुपर्ने हुनाले अस्थायी रूपमा नियुक्त गरिएको भए पनि स्रोत-व्यक्तिको भूमिकालाई कानून सम्मत बनाउँदै गाउँ शिक्षा समितिले उसलाई वैधानिकता प्रदान गर्नुपर्ने बाध्यता छ । र, सोही अनुरूप स्रोत-व्यक्तिको काम-कर्तव्य नियमावलीमा नै समावेश गरिएको छ । गाउँ शिक्षा समितिका सदस्य सचिव शिक्षा अधिकृत हुनु पर्नेमा उनीहरू नखटाइएको ठाउँमा स्रोत-व्यक्ति नै सदस्य सचिवका रूपमा कार्यरत थिए ।

फेब्रुअरी २०१९ मा संघीय सरकारले स्रोत-व्यक्तिलाई खटाइएको स्थानीय तहबाट "निवृत्त हुन" र विद्यालयमा फिर्ता भई शिक्षण पेसामै लाग्न निर्देशन दियो (पाण्डे २०७५) । देशभर १,०५३ स्रोत-व्यक्ति रहेकामा ७५ जना अस्थायी रूपमा कार्यरत रहेकोले सो निर्देशन अनुसार उनीहरूले अवकास लिनुपर्ने तथा बाँकी पहिले स्थायी शिक्षक भएकाले विद्यालयमा फर्कनुपर्ने थियो (पाण्डे २०७५) । यसरी स्रोत-व्यक्ति साबिक बमोजिम विद्यालयमा फर्कंदा उनीहरूको साटोमा नियुक्त भई विद्यालयमा काम गरिरहेका अस्थायी शिक्षकहरूलाई पनि अवकास दिनुपर्ने हुन्थ्यो । स्रोत-व्यक्तिहरूले सो निर्देशनको विरोध गरेका छन् भने स्थानीय सरकारले चाहेमा स्रोत-व्यक्तिहरूलाई आफू अन्तर्गत रहने गरी पुन: नियुक्त गर्न सक्ने संघीय सरकारले जनाएको छ । त्यसैले सो निर्देशनको उद्देश्य केवल स्रोत-व्यक्तिहरूको जिम्मेवारी संघीय सरकारले नलिने जस्तो मात्र देखिन्छ (पाण्डे २०७५) ।

स्थानीय तहमा शिक्षा सम्बन्धी कर्मचारीको स्थायी नियुक्ति पश्चात् स्रोत-व्यक्ति आवश्यक नरहेको संघीय सरकारको ठम्याइ भए पनि अध्ययन गरिएको पालिकामा भने कार्यरत स्रोत-व्यक्तिलाई निरन्तरता दिइएको छ । जबकि त्यहाँ एक शिक्षा अधिकृत र पाँचौँ तहका शिक्षा सम्बन्धी एक प्राविधिक सहायक नियुक्त भइसकेका छन् । गाउँपालिकाले भने ती नयाँ जनशक्तिलाई उनीहरूले गर्नुपर्ने काम-कर्तव्यबारे अभिमुखीकरण गर्नुपर्ने ठानेर स्रोत-व्यक्तिलाई करारमा राखेको जनाएको छ । त्यस क्षेत्रमा शिक्षा सम्बन्धी काम गरेको लामो अनुभव तथा गाउँपालिकामा निर्वाचित राजनीतिक दल प्रतिको झुकाव एवं निर्वाचित जनप्रतिनिधि सँगको व्यक्तिगत सम्बन्धका कारण ती स्रोत-व्यक्तिलाई तत्काल विस्थापित गरिने देखिँदैन ।

नमूना कानूनमा स्पष्ट रूपमा उल्लेख गरिएको गाउँ शिक्षा समितिका लागि "गाउँ शिक्षा समितिद्वारा सामुदायिक विद्यालयका तर्फबाट एक वर्षका लागि आलोपालो गरी एक जना प्रधानाध्यापक राखिनुपर्ने" भन्ने प्रावधान थियो । त्यसको सट्टामा गाउँपालिकाले आफ्नो शिक्षा नियमावली बनाउँदा त्यसमा रणनीतिक रूपमा हेरफेर गरी "सामुदायिक विद्यालयहरूबाट कम्तीमा एक जना महिला प्रधानाध्यापक तथा बाँकी दुई जना अरू

प्रधानाध्यापक गाउँ शिक्षा समितिद्वारा चुनिने" भन्ने बनाएको छ । यहाँ समितिलाई बढी समावेशी बनाउने प्रयत्न स्वरूप महिलाको प्रतिनिधित्व सुनिश्चित गरिएको छ, साथसाथै एक जना प्रधानाध्यापकको ठाउँमा तीन जना प्रधानाध्यापक राख्ने गरी सो प्रावधानमा हेरफेर गरिएको छ । अझ रोचक त के छ भने "आलोपालो" भन्ने शब्दावली पनि झिकिएको छ । गाउँ शिक्षा समितिमा संस्थागत विद्यालयबाट पनि प्रतिनिधित्व हुनुपर्ने भन्ने स्पष्ट व्यवस्था नियमावलीमा गरिएको भए तापनि निजी विद्यालयका प्रधानाध्यापकहरू गाउँ शिक्षा समिति तथा गाउँपालिकाले आफूहरूलाई नीतिगत छलफलमा समावेश नगरेको बताउँछन् । त्यस क्षेत्रमा जम्मा दुई ओटा मात्र निजी विद्यालय भए तापनि अभिभावकहरूको आकर्षण सामुदायिक विद्यालयभन्दा निजी विद्यालयतर्फ बढ्दै गएको धेरैले बताए ।

अर्कोतर्फ, नमूना कानूनमा उल्लेख भए अनुसार शिक्षक-अभिभावक महासंघबाट समितिमा हुने प्रतिनिधि सोही संस्थाको गाउँपालिका शाखा प्रमुख वा उसले सिफारिस गरेको प्रतिनिधि चुन्ने व्यवस्था छ । तर गाउँपालिकाको नियमावलीमा शिक्षक-अभिभावक महासंघका प्रतिनिधि गाउँ शिक्षा समितिले नै छान्ने व्यवस्था गरिएको छ । त्यहाँ महासंघको स्थानीय शाखा नभएका कारण गाउँ शिक्षा समितिमा राख्न सामुदायिक विद्यालयको शिक्षक-अभिभावक संघको प्रतिनिधि आफ्नै इच्छा अनुसार समितिकै मुख्य व्यक्तिद्वारा छानिन्थ्यो । शिक्षा समितिमा प्रतिनिधित्व गर्ने महासंघको प्रतिनिधिसँग खासै अधिकार हुने त होइन, तैपनि उही राजनीतिक निष्ठा भएको व्यक्ति छान्न पाए भविष्यमा बन्ने नीतिगत निर्णयमा बहुमत देखाउन सजिलो हुन्छ भनेर यसरी आफू अनुकूल व्यक्ति छनोट गरिएको देखिन्छ । गाउँ शिक्षा समितिमा रहने सदस्यको संख्या नमूना कानूनमा तोकिएको सीमाभन्दा तीन जना बढी छन् । त्यसरी थप गरिएकामा गाउँपालिकाका शिक्षक महासंघका प्रतिनिधि एक जना, सामुदायिक विद्यालयको व्यवस्थापन समिति तर्फबाट एक जना र सामुदायिक सिकाइ केन्द्र तर्फबाट एक जना छन् ।

समिति गठनमा देखिएको सबभन्दा रोचक पक्ष त विव्यस अध्यक्षलाई समितिभित्र सामेल गराउन अपनाइएको रणनीति हो । समितिमा समावेश गराइएका विव्यस अध्यक्ष सो पालिकाको एक नमूना विद्यालयसँग सम्बद्ध छन् । यस विद्यालयलाई सरकारी र गैरसरकारी दुवै किसिमका गरी प्रशस्तै आर्थिक सहयोग प्राप्त हुने गर्दछ । सामान्यतया केन्द्रबाट स्थायी शिक्षक दरबन्दी नदिएको अवस्थामा विव्यसलाई अस्थायी शिक्षक नियुक्ति गर्ने महत्त्वपूर्ण अधिकार हुन्छ । यस्तोमा प्राय: नातावादले प्रश्रय पाउँछ जसले गर्दा विव्यसमा आफ्नो सामाजिक वा राजनीतिक पकडलाई मजबुत बनाउने ढंगले निकटतम् व्यक्ति भर्ती गरिन्छ (खनाल सन् २०११) । पछिल्लो खण्डमा चर्चा गरिए झैं, स्थानीय सरकारका कर्ताहरूले विव्यसमाथि आफ्नो पकडलाई महत्त्व दिनुको कारण विद्यालयको व्यवस्थापन र खास

भन्नुपर्दा शिक्षक नियुक्तिमा आफ्नो हात माथि पार्नका लागि हो। गाउँ शिक्षा समिति अथवा स्थानीय नीति सञ्जालमा विव्यसको प्रतिनिधित्वलाई स्थान दिइनुको अन्तर्य यही हो।

गाउँपालिका शिक्षक महासंघका प्रतिनिधिलाई गाउँपालिकाको शिक्षा नियमावली अनुसार गाउँ शिक्षा समितिमा राख्ने प्रावधान छ। तर यो अध्ययनको समयसम्म उनी शिक्षा नीति-निर्माण प्रक्रियामा *गैर-कर्ता*कै रूपमा देखिए, किनकि उनलाई अनौपचारिक नीति सञ्जाल वा गाउँ शिक्षा समिति कतै पनि सहभागी गराइएको थिएन। जिल्ला शिक्षक महासंघको दबाबले गर्दा गाउँ शिक्षा समितिमा गाउँपालिका शिक्षक महासंघको प्रतिनिधित्वको व्यवस्था गरिएको थियो। तथापि, माथि भनिए झैं, शिक्षक महासंघ गाउँपालिका वा केन्द्र सरकारमध्ये कसको मातहतमा रहने भन्ने विषयमा गाउँपालिका अध्यक्ष र शिक्षक महासंघ बीचको मतभिन्नताका कारण उनले नीति सञ्जालमा ठाउँ पाएनन्। यहाँ उल्लेखनीय के छ भने गाउँपालिकाको नियमावलीमा गाउँपालिका शिक्षक महासंघका प्रतिनिधिहरूलाई हरेक वर्ष आलोपालो गरी शिक्षा समितिमा राखिने व्यवस्था गरिएको भए पनि समितिमा प्रतिनिधित्व गर्ने विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्षको सम्बन्धमा भने यस्तो कार्यकाल तोकिएको छैन। गाउँपालिकाको सो रणनीतिबाट स्रोत-शक्ति माथिको पहुँच भए/नभएका आधारमा स्थानीय सरकारहरूले विव्यसको अध्यक्ष र शिक्षक वा शिक्षक संघका प्रतिनिधिहरूसँग कस्तो सम्बन्ध राख्न चाहन्छन् भन्ने तथ्य उजागर गर्छ।

सामुदायिक सिकाइ केन्द्र विद्यालय शिक्षाबाट वञ्चित युवा र बालबालिका अनि निरक्षर एवं अर्ध-साक्षर प्रौढ व्यक्तिहरूलाई अनौपचारिक शिक्षा दिने उद्देश्यले खोलिएका संस्था हुन् (युनेस्को सन् २०१२)। स्रोत-व्यक्तिले बताए अनुसार उक्त गाउँपालिकामा विद्यालय छोड्ने बालबालिकाको संख्या पनि धेरै छ। सिकाइ केन्द्रमा बसेर विद्यालय शिक्षाबाट वञ्चित बालबालिकाको विषयमा काम गरेको अनुभवका आधारमा सो केन्द्रको प्रतिनिधित्व गाउँ शिक्षा समितिमा गराउन खोजिएको देखिन्छ। एक जना प्रधानाध्यापकका अनुसार सो क्षेत्रमा विद्यालयको पढाइ बीचमै छोड्नेमा विपन्न घुमन्ते समूहका बालबालिकाहरू अरूभन्दा बढी छन्।

गाउँ शिक्षा समितिको शक्ति

नमूना कानूनको परिच्छेद ३, दफा २०(१) (ग) अनुसार गाउँ/नगर पालिकाले सो क्षेत्रभित्र शिक्षकहरूको सरुवा गर्न सक्छन्। तर त्यस क्रममा सो कानूनले निर्वाचित प्रतिनिधिभन्दा कर्मचारीलाई बढी शक्तिशाली बनाएको छ। नमूना कानूनको भाग ५७ मा प्रमुख प्रशासकीय अधिकृतले एउटै गाउँ/नगरपालिकाभित्र उही तहमा शिक्षकहरूको सरुवा गर्न सक्नेछन् र त्यसका लागि गाउँ कार्यपालिकाले निश्चित मापदण्ड बनाउने भन्ने उल्लेख छ। पालिकाको नियमावलीमा भने गाउँ शिक्षा समितिलाई "गाउँपालिकाभित्र शैक्षिक गुणस्तर सुधारका

लागि शिक्षक सरुवा गर्न सक्ने" र "विद्यार्थी संख्या र तोकिएको मापदण्ड अनुसार हरेक वर्ष पालिकाभित्र शिक्षक दरबन्दी मिलान" गर्न सक्ने अधिकार दिइएको छ ।

नमूना कानूनले पालिकाहरूको शिक्षक सरुवाको आधार के-कस्तो हुने भनेर पनि तोकेको छ (दफा ५७[६]) । यी आधारमध्ये कुनै शिक्षकले तोकिएको जिम्मेवारी पूरा गर्न नसकेमा, विद्यालयमा आवश्यकताभन्दा बढी एकै विषयका शिक्षक भएमा, दरबन्दी मिलान गर्ने क्रममा तोकिएको मापदण्डभन्दा बढी संख्यामा शिक्षक भएमा, इत्यादि प्रावधानहरू छन्, जुन पालिका नियमावलीमा पनि राखिएका छन् । नमूना कानूनको यही प्रावधान समेट्ने क्रममा पालिका नियमावलीमा अर्को एक आधार पनि थपिएको छ : "विद्यार्थी कम भएको अवस्था भएमा कार्यपालिकाबाट अनुमोदन हुने गरी गाउँपालिका अध्यक्षले दरबन्दी सहित सरुवा गर्न सक्नेछ ।"

उता जिल्ला शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाईका प्रमुख भने संघीय सरकारले शिक्षक व्यवस्थापनको पूर्ण अधिकार स्थानीय सरकारलाई हस्तान्तरण गरिनसकेको बताउँछन् । उनका अनुसार घट्दो जन्मदर र शहरतर्फ बढ्दो बसाइँसराइले गर्दा स्कूलहरू खाली हुँदै गएकाले पहिला सामुदायिक विद्यालयको संख्या र शिक्षक दरबन्दी देशव्यापी रूपमा पुन:निर्धारण गरिनुपर्ने अवस्था छ । तसर्थ, यदि पालिकाहरूले शिक्षक सरुवा गर्नैपर्ने भएमा त्यसका लागि जिल्ला शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाईबाट स्वीकृति लिनुपर्ने उनले बताए ।

गाउँपालिकाका एक जना वडा प्रतिनिधिका अनुसार आफ्नै क्षेत्रको आवश्यकता अनुसार शिक्षक सरुवा गर्न पनि समन्वय इकाईबाट स्वीकृति लिनुपर्ने कुराले गाउँपालिका र उच्च तहका अधिकारीबीच तनाव पैदा हुँदैआएको थियो । संघीय र प्रादेशिक कानून बन्न ढिला हुँदा "कसको हातमा के-के अधिकार रहने" भन्ने अनिश्चितता नै अहिलेको चुनौतीका रूपमा स्थानीय कर्ताहरूले लिएका छन् । सो सन्दर्भमा गाउँपालिकाकी अध्यक्षले एउटा विद्यालयमा शिक्षक नियुक्ति गर्न खोज्दा सामना गर्नुपरेको विरोधबारे यस्तो बताइन् :

> कुनै एक विद्यालयमा धेरै विद्यार्थी थिएनन्, त्यहाँ एक जना शिक्षक बित्नुभयो । उहाँको ठाउँमा मैले अर्को शिक्षक ल्याउने प्रयास गरेँ । तर व्यवस्थापन समिति र शिक्षकहरूले मेरो यो कदमको ठूलो विरोध गरे । त्यहाँ त्यो एउटा परिवर्तन [शिक्षक नियुक्ति] गर्न त सकियो तर हामीले अन्यत्र त्यस्तो गर्न सकेका छैनौँ ।[७]

गाउँपालिकाको प्रमुख तथा नीति सञ्जालको एक शक्तिशाली व्यक्ति भएको नाताले त्यो विषयमा शिक्षकहरूबाट यति कडा विरोध होला र अहिले आएर सो क्षेत्रमा अरू

[७] जनवरी १३, २०१९ मा गरिएको कुराकानी ।

शिक्षकहरूको व्यवस्थापन अगाडि बढाउने योजनामा असफल हुनुपर्ला भन्ने उनले सोचेकी थिइनन् । पालिका नियमावलीमा यस्तो कदम चाल्न पाउने नियम बनाएर अघि बढ्दा उनलाई त्यस विद्यालयका केही प्रतिनिधिले मुद्दा समेत हाले । यस परिदृश्यले शिक्षकहरू स्थानीय सरकारको नभई केन्द्रको अधीनमा रहने इच्छाले सिर्जना भएको एक प्रकारको रणनीतिक अनिश्चितालाई उजागर गर्दछ । अध्यक्षले आफ्नो कदमको विरुद्ध हुने प्रतिरोधको पूर्वानुमान गर्न नसक्ने परिस्थितिलाई त्यही रूपमा बुझ्न सकिन्छ ।

आम रूपमा नेपाल शिक्षक महासंघले स्थानीय सरकारलाई आधारभूत र माध्यमिक शिक्षा सम्बन्धी अधिकार हस्तान्तरण गर्न खोजिएकोमा ठूलो आपत्ति जनाएको छ । साथै, संघीय र प्रादेशिक तहको कानून बनी कार्यान्वयन नभइन्जेलसम्म शिक्षकहरूलाई कुनै पनि हिसाबले नकारात्मक असर पर्ने खालको नीति नल्याउन स्थानीय सरकारलाई खबरदारी गरेको पाइन्छ (मार्टिन चौतारी २०७६ख) । महासंघको एउटा माग नेपाल शिक्षक महासंघलाई संवैधानिक अंगको मान्यता दिनुपर्ने र सम्पूर्ण शिक्षकहरूको तलब तथा सुविधाहरू संघीय सरकारले निर्धारण गर्नुपर्ने भन्ने छ (मार्टिन चौतारी २०७६ख) । शिक्षक महासंघको दबाबका कारण शिक्षा मन्त्रालयले स्थानीय सरकारहरूलाई हालको लागि आफ्नो सहमतिबिना कुनै पनि नीति नबनाउन सन् २०१८ मा आदेश समेत जारी गऱ्यो (घिमिरे सन् २०१८) ।

देशभर धेरै स्थानमा स्थानीय सरकारहरूले विद्यालयमा हस्तक्षेप गरेको आरोप छ; यीमध्ये विद्यालय व्यवस्थापन समिति विघटन गरिदिएको, प्रधानाध्यापक हेरफेर गरेको, वा मनलागी शिक्षक सरुवा गरेको भन्ने कुरा जुम्ला, सल्यान, दाङ, बाग्लुङ, धादिङ, भक्तपुर, पर्सा, सुनसरी, इलाम, र तेह्रथुम जस्ता जिल्लाहरूमा देखिएको छ (मार्टिन चौतारी २०७६ख) । अध्ययन गरिएका कतिपय ठाउँमा पालिकाको विरुद्ध आवाज उठेका र मुद्दा समेत दायर गरिएका छन् । फलस्वरूप पालिकाहरूलाई अदालतले विद्यालयमा कुनै पनि किसिमको हस्तक्षेपजन्य नीति नियमन नगर्न आदेश दिएको छ (मार्टिन चौतारी २०७६ख) ।

विद्यालय व्यवस्थापन समितिको संरचनामा फेरबदल

नमूना ऐनले शिक्षा ऐनकै प्रावधान अनुरूप विद्यालय व्यवस्थापन समिति मुख्य हिसाबले अभिभावककै बीचबाट अभिभावकले नै चयन गर्ने भनेर तोकेको छ । वास्तवमा यस्ता विव्यस सामुदायिक विद्यालयभित्र सबैभन्दा बढी राजनीतिक खिचातानीको अखडा बन्ने गरेको पाइन्छ । विव्यस गठनका लागि हुने निर्वाचनमा देशभरि, अझ खास गरी तराईका जिल्लाहरूमा, तीव्र राजनीतिक प्रतिस्पर्धा हुने गरेको छ । विव्यसका अध्यक्ष र प्रधानाध्यापकको विद्यालय व्यवस्थापनमा ठूलो भूमिका हुन्छ, जसले विद्यालयको वित्तीय र शिक्षक व्यवस्थापनमा बलियो पकड राख्छन् (फेराली, स्मिथ र वक्स सन् २०११) ।

विव्यसको राजनीतीकरणको मुख्य जड राजनीतिकर्मी र समाजका अन्य सम्भ्रान्तहरूले सामुदायिक व्यवस्थापनको आवरणमा सरकारी विद्यालयमा प्रवेश गरी त्यसमाथि कब्जा जमाउने चाहना नै हो (कार्ने, विष्ट र एगरगार्ड सन् २००७)। यसै सन्दर्भमा नमूना विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष स्वयंले बताए :

> शिक्षामा धेरै कुरा छ; बजेट त्यहीँ आउँछ र त्यो व्यवस्थापन समितिले चलाउँछ। दोस्रो कुरा, व्यवस्थापन समितिलाई शिक्षक नियुक्ति गर्ने अधिकार दिइएको छ। यसले गर्दा अझ बढी मान्छेहरूको चासो त्यहाँ हुन्छ। अर्को कुरा, मैले त्यो यहाँ चाहिँ देख्या छैन, तर कोही शिक्षक सरुवा भएर आउनु परेमा पनि त्यसमा पैसाको चलखेल हुने, यहाँबाट बाहिर [अर्को विद्यालय] जानुपऱ्यो भने पनि अध्यक्षलाई अलिकति पैसा नदिई नहुने [हुन्छ]। यहाँबाट दुई-तीन जना सरहरू बाहिर जान खोज्नुभएको छ, मैले नि:शर्त पठाइदिन खोजेको छु, तर तराईमा चाहिँ यो [सरुवा] को लागि २-३ लाख रुपियाँसम्म तिर्नुपर्ने हुन्छ। त्यो पैसा जिल्ला शिक्षा कार्यालयको मान्छेको लागि होला, जसले एजेन्टको रूपमा काम गरिदिन्छ, व्यवस्थापन समिति अध्यक्षलाई होला, प्रधानाध्यापकलाई होला। यस्तो समस्या देशभर छ।[८]

अध्ययन गरिएको पालिकाले आफ्नो नियमावलीमा भने गाउँपालिकाले नै अब सम्बन्धित वडा कार्यालयको सिफारिसमा विव्यस अध्यक्ष चुन्न पाउने प्रावधान राखेको छ। शुरूमा अभिभावकहरूबाट छनोट भई आएका चार जना मध्येबाट सम्बन्धित वडा कार्यालयले दुई जनाको नाम गाउँपालिकालाई सिफारिस गर्ने र सोही दुई जना मध्येबाट गाउँपालिकाले सोझै अध्यक्ष चुन्न पाउने प्रावधान राखिएको छ (हेर्नुहोस्, तालिका ३)। यो नियममा टेकेर पालिकाले आफ्नो कार्यक्षेत्रमा रहेका सबै सामुदायिक विद्यालयका अध्यक्ष चुन्न पाउँछ। सो प्रावधान अनुरूप पालिकामा रहेको नमूना विद्यालयमा विव्यस फेर्न खोजिएपछि त्यसका प्रधानाध्यापक र केही विव्यसका सदस्यले विद्यालयको आन्तरिक मामिलामा गाउँपालिकाले नियम बनाएर हस्तक्षेप गऱ्यो भनी पालिका विरुद्ध मुद्दा समेत हाले।

स्कूलमा स्थानीय सरकारले गर्ने अतिक्रमणको यो एउटा मात्र उदाहरण होइन। देशका अन्य ठाउँहरूमा गरिएको अध्ययनमा पनि कतिपय पालिकाहरूले विव्यस गठन गर्ने तथा शिक्षक र प्रधानाध्यापक भर्ना गर्ने प्रक्रियामा आ-आफ्नै ढंगले नीतिगत व्यवस्था गरेका छन्। धेरैले त वडा अध्यक्षलाई नै विव्यसको अध्यक्षका रूपमा रहने गरी नियमावली बनाएको पनि पाइएको छ (मार्टिन चौतारी २०७६क)।

[८] जनवरी १६, २०१९ मा गरिएको कुराकानी।

तालिका ३ : विद्यालय व्यवस्थापन समितिको संरचना सम्बन्धमा नमूना कानून र पालिका नियमावलीमा भएको भिन्नता

नमूना कानून	पालिका नियमावली	तोकिएको भूमिका
विद्यालयका अभिभावकले स्वयम् मध्येबाट चुनेको १ जना अध्यक्ष हुने (र विद्यालयका अभिभावकले स्वयम् मध्येबाट चुनेको १ र १ जना महिला र दलित सहित २ जना सदस्य)	विद्यालयका अभिभावकले आफूमध्येबाट छानी पठाएका कम्तीमा २ जना महिला पर्ने गरी ४ जना सदस्य (जसमध्येबाट सम्बन्धित वडा समितिको बैठकबाट २ जनाको नाम सिफारिस हुने र त्यस मध्येबाट गाउँ कार्यपालिकाको बैठकले अध्यक्ष चयन गर्नेछ)	अध्यक्ष
गाउँ वा नगरपालिकाको १ जना प्रतिनिधि	**सम्बन्धित वडाका वडा अध्यक्ष**	**सदस्य**
विद्यालय हेर्ने तोकिएको विद्यालय निरीक्षक	प्रावधान नराखिएको	सदस्य
सम्बन्धित विद्यालय हेर्ने स्रोत-व्यक्ति	**सम्बन्धित विद्यालय हेर्ने स्रोत-व्यक्ति**	**सदस्य**
वरिष्ठ शिक्षक १ जना	शिक्षकहरूले आफूमध्ये छानी पठाएको स्थायी शिक्षक १ जना	सदस्य
विद्यालय शिक्षक-अभिभावक संघका अध्यक्ष	**विद्यालय शिक्षक-अभिभावक संघका अध्यक्ष**	**सदस्य**
विद्यालय स्तरीय बाल क्लबले मनोनयन गरेको १ बालक र १ जना बालिका गरी २ जना	विद्यालय स्तरीय बाल क्लबले मनोनयन गरेको १ बालक र १ बालिका गरी २ जना	सदस्य
प्रधानाध्यापक	**प्रधानाध्यापक**	**सदस्य सचिव**

स्रोत : शिक्षा नमूना कानून (संमासाप्रम २०७४) र गाउँपालिका शिक्षा नियमावलीको परिच्छेद ५ ।

नमूना कानूनले विव्यसको कार्यकाल चार वर्ष भनी तोकेको भए पनि पालिकाको नियमावलीमा आउँदो संघीय शिक्षा ऐनले तोके अनुसार हुनेछ भनेर छोडिएको छ । यो व्याख्याले दुइटा कुरातर्फ इंगित गर्छ । पहिलो, पछिल्लो आउने संघीय कानूनसँग नबाझियोस् भनेर यस्तो गरिएको हुनसक्छ । र दोस्रो, संस्थागत अनिश्चितामा टेकेर कसैको फाइदाका लागि विव्यस कार्यकाललाई अनिश्चित समयसम्म तन्काउन खोजिएको पनि हुनसक्छ । नमूना कानूनले गाउँसभाका सदस्यहरू विव्यसका सदस्य समेत हुन नपाइने भनेर तोकेको भए तापनि पालिकाको नियमावलीले त्यस्ता सदस्यहरूलाई विव्यसको अध्यक्ष बन्नबाट

मात्र वञ्चित गरेको छ । यतिसम्म कि गाउँपालिका उपाध्यक्ष स्वयं आफ्नो नाति पढ्ने प्राथमिक विद्यालयको विव्यस अध्यक्ष भएको समेत पाइयो ।

नमूना कानून र पालिका नियमावली दुवैले राज्यले स्थायी शिक्षक खटाउन नसकेको अवस्थामा विव्यस अध्यक्ष नै शिक्षक तथा कर्मचारी छनोट समितिको अध्यक्ष रहने र सो समितिलाई शिक्षक नियुक्ति गर्न सक्ने शक्ति प्रदान गरेका छन् । नमूना कानून र पालिका नियमावली दुवैमा उल्लेख भए अनुसार एक पटकमा जम्मा एक वर्षका लागि मात्र अस्थायी करारमा नियुक्त गर्न सकिने भनेर तोकिएको छ । शिक्षा सेवा आयोगबाट प्रकाशित करार सूचीमा परेका कुनै उम्मेदवार नरहेकोमा वा सूचीमा रहेका उम्मेदवारले सो शिक्षक पदमा नियुक्त हुन आवेदन नदिएको अवस्थामा मात्र विद्यालयले खुला प्रतिस्पर्धा गराएर अस्थायी शिक्षक नियुक्त गर्न सक्नेछ । यो करार अर्को एक वर्षका लागि मात्र थप गर्न सकिने प्रावधान भए पनि देशभर शिक्षण अनुमतिपत्र प्राप्त स्थायी शिक्षकको अभावले गर्दा विद्यालयले नियुक्त गरेका अस्थायी शिक्षकहरूकै भरमा रहनुपर्ने अवस्था छ । आयोगले समयमा परीक्षा नलिएको सम्बन्धमा एक सामुदायिक विद्यालयका प्रधानाध्यापकले भने :

> शिक्षा सेवा आयोगले [सन् २०१७ मा] लिएको परीक्षा त्यति सजिलैसँग भएको होइन । देश भरिका शिक्षकले आन्दोलन गरेपछि भएको हो । यसका लागि धेरै आन्दोलन गर्ने, माग राख्ने र वार्ता गर्ने काम भएको थियो । [...] २०५२ मा भयो [परीक्षा], त्यसपछि २०६३, २०६९ र २०७५ मा भयो । २०४७ सालमा परीक्षा दिने अब बल्ल स्थायी छन्, २०७५ मा आएर । २०५२ मा परीक्षा दिनेले नौ वर्ष कुरेर रिजल्ट पाए । त्यसपछि २०६३ मा आन्तरिक भयो, खुला परीक्षा भएन, यसले गर्दा योग्य व्यक्तिहरू प्रणालीमा छिर्न पाएनन् । २०६९ मा केही-केही आन्तरिक केही बाह्य [प्रतिस्पर्धा] पनि भयो । यसो हुँदा कति शिक्षकको जागिर गयो । ३० वर्ष जागिर खाएपछि अन्तिममा हात धोएर निस्किनुपऱ्यो । त्यसपछि यो कुरा शिक्षक संघ-संगठनले उठाए ।[९]

स्थायी शिक्षकको अभावमा गरिने अस्थायी शिक्षकहरूको नियुक्ति पनि धेरैजसो राजनीतिक र निकटताको आधारमा गरिएको देखिन्छ । शिक्षक महासंघको माग अनुसार शिक्षक व्यवस्थापन पूर्ण रूपमा संघीय सरकारको अधीनमा हुन गएमा पालिकाहरूले त्यसमा चलखेल गर्न सक्ने सम्भावना कम हुन सक्छ । तर आफैले विव्यस अध्यक्ष चयन गरेपछि भावी अस्थायी शिक्षकहरू पनि सोही विव्यसले चुन्ने भएकाले पालिकाले आफूसँग राजनीतिक विचार मिल्ने अथवा आफूले राख्न खोजेको व्यक्तिलाई सजिलै राख्न सक्ने भयो ।

[९] जनवरी १५, २०१९ मा गरिएको कुराकानी ।

नमूना कानूनमा दिइएको विव्यसमा हुनुपर्ने "वरिष्ठ शिक्षक एक जना" लाई फेरबदल गरी पालिका नियमावलीमा "शिक्षकहरूले आफूमध्ये छानी पठाएको स्थायी शिक्षक एक जना" बनाएपछि नमूना विद्यालयका प्रधानाध्यापक र शिक्षकहरूबीच द्वन्द्व निम्तियो। विद्यालयको प्रअ त्यस क्षेत्रमा अल्पमतमा रहेको राजनीतिक दलको सदस्य थिइन् भने उनी त्यहाँको स्थायी बासिन्दा नभएकोले समुदायमा उनलाई "बाहिरिया" को रूपमा हेरिन्थ्यो। अर्थात्, उनको "सामाजिक पूँजी" त्यहाँ बाहुल्य रहेको समुदायभन्दा फरक खालको हुनपुग्यो। नमूना विद्यालयमा कार्यरत एक शिक्षिकाका अनुसार वर्तमान प्रधानाध्यापकले राजनीतिक विचारका आधारमा विव्यसमा आफ्नो रोजाइको शिक्षकलाई राख्न खोजेकी थिइन्। तर अरू शिक्षकहरूले यसबारे गाउँपालिका समक्ष गुनासो गरे। गाउँपालिकाले ती प्रधानाध्यापकलाई शिक्षकहरूको माग अनुसार काम गर्न निर्देशन दियो। त्यसपछि गाउँपालिकाले रणनीतिक रूपमै विद्यालयको काम-कारबाहीमा निरन्तर हस्तक्षेप गरेको भन्दै एक जना शिक्षक समेतको सहयोगमा ती प्रअले सम्बन्धित वडा कार्यालय र गाउँपालिका विरुद्ध मुद्दा हालिन्।[१०]

नमूना विद्यालयका नयाँ विव्यस अध्यक्षका अनुसार गाउँपालिका अध्यक्ष र सो विद्यालयको प्रअबीच व्यक्तिगत टकराव थियो। त्यसले पनि प्रअलाई हटाउन अध्यक्षलाई थप उत्प्रेरित गऱ्यो। विव्यस अध्यक्षले भने :

> प्रअलाई निकाल्नुपर्छ भन्ने गाउँपालिकाको भनाइ छ। यो नभइकन केही अगाडि बढ्दैन। प्रअलाई हटाउनुस्, त्यसपछि मात्र मास्टर प्लान स्वीकृत गर्छौं भनेर गाउँपालिका भन्छ। प्रअ हटेमा गाउँपालिकाले पैसा दिने भनेको छ। मैले प्रअसँग यस्तो-यस्तो समस्या छ, तपाईं हटिदिनुपऱ्यो भनेर सबै [विद्यालयका कर्मचारी] का अगाडि भनें। उहाँ र उहाँका समर्थकहरूले "तपाईं आफ्नो अधिकार प्रयोग गरेर हटाउनुहोस्, हामी अदालतमा जान्छौं" भन्नुभयो। त्यसैले मैले प्रअलाई हटाएँ भने फेरि अर्को मुद्दा पर्छ होला।[११]

प्रचलित ऐन/कानून विपरीत कार्य गरेमा, विद्यालयको सम्पत्ति हिनामिना गरेमा, अथवा खराब आचरण भएको पुष्टि भएमा गाउँ शिक्षा समितिले नै प्रअलाई हटाउन सक्ने छ भन्ने नमूना कानूनमा उल्लेख छ। तर गाउँपालिकाले आफ्नो नियमावलीमा भने "गाउँ शिक्षा

[१०] पालिका अध्यक्षले पुनरावेदन अदालतले दुवै मुद्दामा पालिकाको पक्षमा फैसला गरेको बताइन्। अन्य ठाउँहरूमा दायर भएका यस्ता मुद्दाहरू धेरैजसो अगाडि बढेको छैन (मार्टिन चौतारी २०७६क)।

[११] जनवरी १६, २०१९ मा गरिएको कुराकानी।

समितिले तोकेको काम नगरेमा" पनि हटाइन सकिने भनेर अर्को एक प्रावधान थपेको छ। नमूना विद्यालयका विव्यस अध्यक्षले ती प्रधानाध्यापक हटाउन नसकेमा यो नियममा टेकेर गाउँ शिक्षा समिति आफैले सो कदम चाल्न सक्ला। सो नियमले समिति र सम्बन्धित कर्ताहरूलाई विद्यालय उपर झनै हाबी हुने वातावरण तयार गरेको भए पनि गाउँपालिका उपाध्यक्ष भने स्थानीय सरकार आएपछि सामुदायिक विद्यालयमा राजनीतिक खिचातानी धेरै हदसम्म घटेको ठान्छन्। उनको भनाइ छ :

> पहिला [व्यवस्थापन] समितिमा राजनीतिक हस्तक्षेप बढी थियो। समिति [अध्यक्ष] बन्न चुनाव गर्ने, पैसाको समेत चलखेल गर्ने परिस्थिति थियो। एउटा व्यवस्थापन समितिको अध्यक्ष बन्न २-४ लाख रुपियाँ नै खर्च हुन्थ्यो। अर्को के भने, आज आएर [सामुदायिक] विद्यालयमा आफ्नो विद्यार्थी भर्ना गर्ने, भोलि अभिभावक भएर व्यवस्थापन समितिको अध्यक्ष बन्ने, अनि पर्सि [विद्यार्थी] झिकेर निजी विद्यालयमा भर्ना गर्ने। यस्ता विसंगति धेरै थिए। अब स्थानीय तहलाई संविधानले जुन अधिकार दियो [शिक्षा सम्बन्धी] त्यसपछि यी विसंगतिहरू अन्त्य हुँदै गएका छन्। अब शिक्षा प्रेमीहरू व्यवस्थापन समितिमा ओर्लेका छन्, जो सधैँभरि शिक्षाको क्षेत्रमा कसरी सुधार गर्न सकिन्छ भनेर लाग्ने [खालका] छन्।[१२]

गाउँपालिकामा निर्वाचित पदाधिकारी आफूलाई विद्यालयमा हस्तक्षेप गर्ने राजनीतिक सम्भ्रान्तका रूपमा होइन कि राज्यको मातहतमा काम गरेका कारण त्यसकै एक अंगको रूपमा हेर्ने गर्छन्। त्यसैले आफूहरूलाई त्यस क्षेत्रका सामान्य राजनीतिक सम्भ्रान्तभन्दा धेरै जनादेश प्राप्त व्यक्ति ठान्छन्। निर्वाचित भएर आएपछि सुनिश्चित वैधता, प्राधिकार, स्रोत माथिको पहुँचले गर्दा उनीहरूको दृष्टिकोण फेरिएको पाइन्छ र आफूजस्तै स्वार्थ बोकेका अरू सामान्य राजनीतिक कर्ताभन्दा आफू भिन्न हो भनेर देखाउन खोज्छन्।

नमूना कानूनले सम्बन्धित स्कूलहरूको शिक्षक-अभिभावक संघका प्रमुखलाई पनि विव्यसको सदस्य बनाउनुपर्ने भनेको छ। गाउँपालिकाको नियमावलीमा शुरूमा त्यो प्रावधान राखिएको पनि थियो, तर शिक्षक-अभिभावक संघलाई विव्यसको कामको निरीक्षण गर्ने अधिकार दिइएकोले स्वार्थ बाझिन सक्ने भन्दै पछि नियमावली संशोधन गरी सो प्रावधान हटाइयो। सामान्यतया शिक्षक-अभिभावक संघहरूलाई विद्यालय परिवारको सक्रिय सदस्यको रूपमा लिइएको थिएन, र संघका अध्यक्षहरू गाउँपालिकाले शिक्षा सम्बन्धी नीतिगत छलफलमा अभिभावकहरूलाई कहिल्यै नसम्झने गरेको बताउँथे। उनीहरूलाई नीति-निर्माण प्रक्रियाका बारेमा केही थाहा हुन्थ्यो, न जारी गरिएका नीतिहरूबारे नै जानकार

[१२] जनवरी १६, २०१९ मा गरिएको कुराकानी।

हुन्थे । शुरूमा त स्रोत-व्यक्तिलाई समेत पालिकाको सबै विव्यसमा राख्ने नमूना कानूनको प्रावधानलाई पालिका नियमावलीले पनि अपनाएको थियो । तर वर्षभरि नै पालिकाभरका विद्यालयहरूको बैठकमा भाग लिन धाइरहनुपर्ने र अरू काम प्रभावित हुने भएपछि त्यस प्रावधानलाई पनि संशोधन गरी हटाइयो ।

निर्भरता र अनिश्चितता

नीति-निर्माण कार्यमा संलग्न कर्ताहरूको विभिन्न स्रोत-साधनसम्म पहुँच हुन्छ । साथै, अरू कर्ताहरूमाथि उनीहरूको निर्भरताको मात्रा फरक-फरक हुन्छ । कर्ताको छनोट एवं तिनले गर्ने कार्य वा अपनाउने रणनीति पनि यसैले निर्धारण गर्छ । स्रोत माथिको पहुँच र आफूमाथि निर्भरताको मात्रा अन्य सहकर्मीभन्दा बढी भएकैले केही कर्ता नीति-निर्माण प्रक्रियामा अन्य कर्ताभन्दा महत्त्वपूर्ण हुन जान्छन्, जस्तै पालिका अध्यक्ष, उपाध्यक्ष र स्रोत-व्यक्ति । तर बढी शक्तिशाली हुँदाहुँदै पनि यी कर्ताहरूको प्राधिकारमा चुनौती नआउने भन्ने हुँदैन—जस्तै, पालिका अध्यक्षले शिक्षक नियुक्ति गर्न खोज्दा भोग्नु परेको विरोध । सर्वसम्मतिमा नीति-निर्माण/नीतिगत छनोट गर्न रुचाए पनि वास्तवमा नीतिगत प्रक्रियामा विवाद र अनिश्चितता देखा परिरहन्छ । कर्ताहरूको स्वार्थ र रणनीतिक अभ्यास एक अर्कामा मेल नखाँदा द्वन्द्वको सिर्जना हुनसक्छ (कोप्पेंयाँ र क्लाइन सन् २००४) ।

कर्ताहरू आफू कोसँग निर्भर छु भन्नेबारे सधैँ जानकार नहुन सक्छन् । त्यसैले उनीहरू आफूलाई बढी नै शक्तिशाली महसुस गर्न सक्छन् र कुनै समस्याको समाधान गर्ने क्षमता आफैमा रहेको ठान्ने गर्छन्, जसलाई "एक्लै अघि बढ्ने रणनीति" भनी उल्लेख गरिएको छ (कोप्पेंयाँ र क्लाइन सन् २००४) । एक अर्काका रणनीतिहरूको टकरावका कारण उत्पन्न हुने द्वन्द्वले कर्तालाई कुनै बिन्दुमा गएर अर्को पक्षको असहयोगका कारण आफ्नो बाटो अबरुद्ध हुनसक्छ भन्ने आभास सहित स्रोत माथिको परनिर्भरताबारे सचेत तुल्याउँछ । शिक्षक नियुक्तिका लागि गर्नुपरेको संघर्ष यही पालिकामा मात्र सीमित छैन; त्यहाँका जिल्ला शिक्षक महासंघका अध्यक्षका अनुसार :

> [गाउँपालिकाले] शिक्षकको सरुवा मनपरी ढंगले गर्ने, "मैरै अधिकार त हो नि" भन्दै केही शिक्षकलाई बर्खास्त गर्न खोजे । [...] आफूसँग कर्तव्य/अधिकार कति छ भन्ने कुरा समेत उनीहरूले थाहा पाएनन् । र, राज्यले पनि यसबारे केही संकेत गरेन । उनीहरूले अब भने [आफ्नो अधिकारको सीमा] बिस्तारै थाहा पाउन थालेका छन् र अहिले त्यो [शक्तिको दुरुपयोग] हट्दै गएको छ ।[१३]

[१३] जनवरी १४, २०१९ मा गरिएको कुराकानी ।

गाउँपालिकाको शिक्षा सम्बन्धी जुन नीतिले मूर्त रूप पाएको छ, त्यो कर्ताहरूले अपनाएको रणनीतिक अभ्यासद्वारा त्यति बेला लिइएको नीतिगत छनोटको परिणाम थियो । यस क्रममा मुख्यतः दुई ओटा नीतिगत खेल (कोप्पेयाँ र क्लाइन सन् २००४) देखिए । पहिलो, गाउँ शिक्षा समितिको पुनःसंरचनासँग सम्बन्धित छ भने दोस्रो, विव्यसको पुनःसंरचनासँग सम्बन्धित छ । दुवै खेल उस्तै बाटोबाट अगाडि बढे । स्थानीय सरकारमा भएका व्यक्तिहरू, जो नीति-निर्माण प्रक्रियामा निर्णायक स्थानमा थिए, तिनले आफूमा शक्ति केन्द्रित हुने गरी नीति बनाए । त्यस कदमले विद्यालयको ठूलो पंक्तिसँग द्वन्द्व सिर्जना गरायो ।

अहिलेको समयमा स्थानीय कर्ताहरू आफूसँग भएको सीमित ज्ञान र स्रोतका आधारमा नीति-निर्माणमा जुटेका छन् । हालको संघीय व्यवस्था एक राजनीतिक सम्झौताका रूपमा अपनाइएको हुनाले कुन तहलाई के-कति अधिकार दिने भन्ने विषयमा पर्याप्त छलफलबिना नै यो लागू गरिएको थियो (चालिसे सन् २०१८) । यसले गर्दा संस्थागत अनिश्चितता सिर्जना हुनपुग्यो । संघीय र प्रादेशिक शिक्षा नीति तथा कानून बन्नु अगाडि नै स्थानीय सरकारले निर्वाचित हुने बित्तिकै हतारमा शिक्षा सम्बन्धी सेवा प्रवाह गर्नुपरेको थियो । अहिलेसम्म पनि शिक्षाका सम्बन्धमा आफ्नो क्षेत्राधिकार कहाँसम्म हो भन्ने बारेमा विभिन्न तहका सरकार अन्योलमै छन् ।

अधिकार बाँडफाँट सम्बन्धी संघीय सरकारको रणनीतिक अनिश्चिततालेे नीतिहरूको कार्यान्वयनमा झनै अलमल पैदा गरेको छ । उदाहरणका लागि, स्थानीय सरकार गठन भई नीति-निर्माणको अधिकार त्यसमा सारिसकेपछि तत्कालीन जिल्ला शिक्षा कार्यालयलाई समन्वयकारी भूमिकाका लागि भन्दै शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाईमा परिणत गरियो (द हिमालयन टाइम्स सन् २०१८) । तर यो अध्ययनका क्रममा स्थलगत भ्रमणमा जाँदा जिल्ला शिक्षा कार्यालय पहिलेकै शक्तिशाली अवतारमा पुनःस्थापित हुने हल्ला मानिसहरूबीच चल्दै थियो । संघीय सरकारले पनि स्थानीय सरकारको क्षेत्राधिकार मिच्दै आइरहेको छ । उदाहरणको लागि, अप्रिल २०१९ मा संघीय सरकारले सबै जिल्लाका शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाईहरूलाई करारमा शिक्षक भर्ना गर्न परिपत्र जारी गऱ्यो । त्यसपछि आफूहरूलाई प्राप्त आधारभूत र माध्यमिक शिक्षा सम्बन्धी संवैधानिक अधिकार संकुचित गर्न खोजिएको भन्दै गाँउ/नगरपालिका महासंघले संघीय सरकारप्रति रोष प्रकट गरे (मार्टिन चौतारी २०७६ख) ।

केन्द्र सरकारले आफूहरूलाई निश्चित अधिकार दिने र फेरि बारम्बार हनन गर्ने गरेको स्थानीय कर्ताहरू महसुस गर्छन् । नमूना कानूनले पालिकाहरूलाई आफ्नो क्षेत्रभित्र आवश्यकता अनुसार शिक्षक सरुवा गर्न सक्ने अधिकार तोकेको भए पनि शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाई भने सो अधिकार आफूसँगै रहेको बताउँछ । अपूर्ण ज्ञान, त्यसपछि तात्त्विक तथा संस्थागत अनिश्चितताका कारण कसले के गर्न सक्ने भन्ने विषयमा जोडिएर

आउने रणनीतिक अनिश्चितताले एक अस्थिर नीति-निर्माण प्रक्रियाको वातावरणलाई मलजल गरेको छ। यसका साथसाथै विव्यसकै भविष्य पनि अन्योलमा देखिन्छ। जिल्ला शिक्षक महासंघका अध्यक्षले भने :

> नेपाल सरकारले उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन गरेको छ। आयोगको प्रतिवेदन अनुसार विव्यसलाई बदली अब "सहयोग समिति" रहनेछ...सम्भवतः नीति-नियममा त्यो लागू होला। अब यो नियम कार्यान्वयन हुँदाखेरी प्रधानाध्यापक "पावरफुल" हुन्छ, जुन अहिले छैन। अहिले त विद्यालयको प्रअ व्यवस्थापन समितिको अधीनमा हुन्छ; गाउँपालिकाको अधीनमा रहन्छ। तर अब यसो हुने हो भने उसको उच्च निकाय [सोझै] गाउँपालिका रहनेछ; गाउँपालिकाले उसको अनुगमन गर्नुपर्छ। त्योभन्दा तलको [प्रस्तावित] सहयोग समितिले उसलाई हेर्न पाउँदैन।[१४]

अभिभावकको भेषमा छिरेका राजनीतिक कर्ताको हातबाट विद्यालयको बागडोर अब शिक्षकको हातमा फिर्ता दिन सो कदम चालिंने जस्तो देखिन्छ। तर जिल्ला शिक्षक महासंघ अध्यक्षकै भनाइमा शिक्षकहरू पनि राजनीतिक स्वार्थ र प्रभावभन्दा माथि उठिसकेका भने छैनन्।

यस्तो अनिश्चितताले नीति निर्माताहरूलाई आफूले गरेको नीतिगत निर्णयको भविष्यका बारेमा सोचमग्न बनाएको छ। किनकि, पछि बन्ने संघीय र प्रादेशिक कानूनसँग स्थानीय तहको नीतिनियम बाझिन सक्छ भन्नेमा उनीहरू सशंकित छन्। तर स्थानीय कर्ताहरूले यो अवस्थामा पनि आफ्नो काम जारी राख्नका लागि आफूभन्दा माथिल्लो तहका पदाधिकारीहरूसँग सम्पर्क समेत कायम गरिरहेका बताएका थिए। उनीहरूका अनुसार यसले गर्दा माथिल्लो तहमा केही फेरबदल हुन लागे पनि अलि अगाडि नै अनौपचारिक सूचना प्राप्त गर्न सकिने सम्भावना हुन्छ। स्रोत-व्यक्तिका अनुसार उनले गाउँपालिका शिक्षा नियमावली बनाउँदा अरूले कस्तो नियमावली बनाएका छन् भन्ने जानकारीका लागि नेपालका "नाम चलेका" नगरपालिकाहरू (मुख्यतः काठमाडौँ र त्यसको आसपास) का नियमावली हेरेको पनि बताए।

गाउँपालिकाले आफ्नो नियमावलीमा पछि माथिल्लो तहको कानूनसँग केही प्रावधान बाझिन गए सोही अनुसार परिवर्तन गरिनेछ भन्ने जनाएको छ। पालिकाकी प्रमुख प्रशासकीय अधिकृतका अनुसार कार्यालयमा कोही पनि कानूनी सल्लाहकार नभएकोले अन्यत्र निकायमा कार्यरत आफ्ना पुराना सहपाठीहरूसँग उस्तै परिस्थितिमा उनीहरूले

[१४] जनवरी १४, २०१९ मा गरिएको कुराकानी।

के गरेका थिए भनेर सरसल्लाह लिने गरेकी थिइन् । यसरी स्थानीय तहका कर्ताहरूले संस्थागत अनिश्चितताको सामना गर्दै आइरहेका छन् ।

निष्कर्ष

नयाँ संघीय व्यवस्थामा स्थानीय शिक्षा नीति-निर्माणमा अनेक कर्ताहरू संलग्न छन् । विभिन्न प्रकारको स्रोत-साधनमाथि उनीहरूको स्वामित्व र त्यसले राख्ने महत्त्वका आधारमा ती एक ठाउँमा आएर वा ल्याइएर नीति सञ्जाल बन्न पुगेको देखिन्छ । नीति-निर्माणमा प्रभाव पार्ने क्षमता कसको कति छ भन्ने विषय निश्चित कर्तासँग भएको स्रोत-साधनको प्रकृतिले निर्धारण गर्छ । अर्थात् कुनै कर्तासँग भएको स्रोत-साधन अन्य कर्ताबाट प्राप्त गर्न कति कठिन छ भन्ने कुराले सो व्यक्ति नीति सञ्जालमा कति अपरिहार्य हो भन्ने निर्धारित हुन्छ । महत्त्वपूर्ण स्रोतमाथि कुन कर्ताको स्वामित्व छ भन्ने आधारमा गठबन्धनहरू बनाइन्छन्, जसले गर्दा नीति छनोट/निर्माणमा व्यक्तिको आत्मपरक दृष्टिकोण झल्किन्छ । त्यसो हुँदा नीति-निर्माण सम्बन्धी निर्णय तर्कसंगत वा सान्दर्भिकतामा आधारित नभई व्यक्तिगत स्वार्थ र कर्ताहरू बीचको आपसी द्वन्द्वबाट प्रभावित हुन्छ । अध्ययन गरिएको गाउँपालिकाको शिक्षा नियमावली त्यस्तै रणनीतिक दस्तावेज थियो जुन निर्माणका क्रममा मुख्य कर्ताहरूले स्कूल व्यवस्थापन—खास गरी शिक्षक भर्ना र सरुवा—मा आफ्नो हात माथि पार्ने उद्देश्य राखेको देखियो । संघीय सरकारद्वारा स्थानीय तहको कानून बनाउन मार्गदर्शन गरोस् भनेर सिफारिस गरिएको नमूना कानूनमा आफ्नो स्वार्थ अनुकूल हुने गरी कर्ताहरूले फेरबदल गरे । त्यस क्रममा खास गरी गाउँपालिकाका निर्वाचित प्रतिनिधिहरूले दुई किसिमको रणनीति अपनाएको पाइयो—पहिलो, कुनै नीतिगत निर्णय गर्दा आफ्नो पक्षमा बहुमत पुग्ने गरी गाउँ शिक्षा समितिको प्रस्तावित संरचना फेरबदल गर्ने र दोस्रो, विद्यालय व्यवस्थापन समितिको अध्यक्षको चयनमा आफू निर्णायक स्थानमा रहने ।

त्यसै गरी, नीति-निर्माणमा महत्त्वपूर्ण प्रभाव राख्ने अनौपचारिक शिक्षा नीति सञ्जाल आर्थिक स्रोत-साधन, प्राधिकार, वैधता, ज्ञान-सीप र सामाजिक पूँजीका आधारमा निर्माण हुँदैगएको पाइयो । पालिकाका कर्ताहरू (अध्यक्ष, उपाध्यक्ष र स्रोत-व्यक्ति) तसर्थ सो सञ्जालका केन्द्रीय पात्र बन्न पुगे । प्रमुख प्रशासकीय अधिकृत र कार्यक्रम अधिकृत जस्ता कर्मचारीहरूलाई भने "परामर्शदाता" का रूपमा हेर्न सकिन्छ । केही प्रधानाध्यापक र विशेष गरी सामुदायिक विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई प्रतिनिधित्व गर्ने अध्यक्ष पनि यो गठबन्धनका सदस्य छन् । अरूले चासो लिने खालको स्रोतसम्म पहुँच नभएको, स्रोत-विहीन अथवा थोरै स्रोत भए पनि त्यो स्रोत अन्य कर्ताबाट पनि सहजै प्राप्त गर्न सकिने सम्भावना भएका गैर-कर्ता (जस्तै, शिक्षक-अभिभावक संघ) लाई सामान्यतया नीति सञ्जाल र सो सञ्जालले लिने निर्णयहरूमा समावेश गरिँदैन । पालिकाको नीतिमा

प्रभाव पार्न सक्ने उद्देश्यले केही कर्ता सो सञ्जालमा प्रवेश गर्न खोजिरहेको पनि देखियो (जस्तै, जिल्ला शिक्षक महासंघ) तर पालिकाको अधीनमा शिक्षकहरू रहन नखोजेकाले सो पक्ष भने यो अध्ययन गरेको समयसम्म समावेश भइसकेको थिएन ।

यसका साथै स्रोत-व्यक्तिले पूरा गर्दैआएको जिम्मेवारी कसले लिने भन्ने विषयमा संघीय सरकारले कुनै ठोस निर्णय नलिएको अनिश्चित अवस्थाको फाइदा पनि गाउँपालिकाले लिएको देखिन्छ । वास्तवमा संघीय सरकारले अवकास दिने निर्णय गरिसकेको भए पनि अध्ययन गरिएको गाउँपालिकाले भने स्रोत-व्यक्तिको स्थान सुनिश्चित गर्दै उसको काम-कर्तव्य आफ्नो शिक्षा नियमावलीमा प्रस्ट रूपले निर्धारण गरेको छ । यसरी हालको अनिश्चितताको वातावरणमा कर्ताहरू नीति-निर्माण कार्यमा जसोतसो अगाडि बढिरहेका छन् । तात्त्विक अनिश्चितता (जानकारीको कमी), रणनीतिक अनिश्चितता (एक अर्काको चासो/योजनाबारे पूर्वानुमान गर्न नसक्दा सर्वसम्मतिमा पुग्न कठिनाइ हुने अवस्था), र संस्थागत अनिश्चितता (संस्थागत नियमहरूको अभाव) ले गर्दा आफूले के निर्णय लिन मिल्ने/नमिल्ने भन्नेमा कर्ताहरू अन्योलमा छन् । संघीय र प्रादेशिक कानून समयमा बन्न नसक्दा संस्थागत नियमहरू निरन्तर सम्झौता र व्यक्तिगत बुझाइका आधारमा चलिरहेका छन् । शिक्षक व्यवस्थापनको प्राधिकार कुन तहमा रहने भन्ने बारेको अस्पष्टता र संघ तथा स्थानीय तहबीच हुने क्षेत्राधिकारको विवादले त्यस किसिमको अनिश्चितालाई छर्लंग पारेको छ ।

अनिश्चित वातावरणले व्यक्तिपरक व्याख्यालाई बढी ठाउँ दिन्छ, साथै नियमहरू संस्थागत हुन नसक्दा निर्णयमा पुग्न कर्ताहरू आपसी द्वन्द्व, वार्ता र सम्झौता मार्फत अगाडि बढ्छन् । यो अध्ययनले कोप्पेयाँ र क्लाइन (सन् २००४) द्वारा प्रतिपादित नीति सञ्जाल र त्यससँग गाँसिएको स्रोत माथिको निर्भरताको अवधारणामा टेकेर स्थानीय नीति सञ्जालको संरचनाबारे व्याख्या गर्नुका साथै कर्ताहरू बीचको सम्बन्धका आयामहरू केलाएर नीति छनोटलाई त्यसले कसरी निर्देशित गर्छ भन्नेबारे पनि बुझाउँछ । अनिश्चितताको अवधारणा अन्तर्गत बुझिने नीति सञ्जाल नयाँ र अस्थिर सामाजिक-राजनीतिक प्रणालीलाई नजिकबाट जाँच गर्न उपयोगी हुन्छ, किनभने सो ढाँचाले अस्थिरतालाई अँगालेको हुन्छ जसलाई नीति छनोट गर्न अन्तर्निहित प्रभावका रूपमा प्रयोग गरिन्छ ।

धन्यवाद

मलाई यो अध्ययन गर्न अनुमति प्रदान गर्ने गाउँपालिकालाई सर्वप्रथम धन्यवाद दिन्छु । मलाई शुरूका दिनहरूमा स्थलगत अध्ययनमा विविध सहयोग पुऱ्याउनुहुने जगत बस्नेतलाई धन्यवाद छ । त्यस्तै, अटोनोमोस युनिभर्सिटी अफ बार्सिलोनाकी मेरी शोध निर्देशक नेटली पपनस्तसिओप्रति आभारी छु; यो लेख सोही शोधमा आधारित छ । यो *स्टडीज इन नेपाली हिस्ट्री एण्ड सोसाइटी* जर्नलमा छापिएको अंग्रेजी लेख (उप्रेती सन् २०२०) को अनुवाद

हो । यो लेख सम्पादन गर्नुहुने देवराज हुमागाईं र देवेन्द्र उप्रेती सहित *समाज अध्ययन*मा प्रकाशनका लागि मलाई घचघच्याउने यसको सम्पादकीय टोलीलाई धन्यवाद छ ।

सन्दर्भ सामग्री

नेपाल सरकार । २०७४ । *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४* । www.lawcommission.gov.np/nparchives/category/documents/prevailing-law/statutes-acts/स्थानीय-सरकार-सञ्चालन-ऐन मा उपलब्ध; असोज ११, २०७७ मा हेरिएको ।

पाण्डे, सूर्यप्रसाद । २०७५ । विद्यालयका स्रोत-व्यक्ति फिर्ता । *अन्नपूर्ण पोस्ट*, फागुन ९ । http://annapurnapost.com/news/१२१०५२ मा उपलब्ध; भदौ १४, २०७७ मा हेरिएको ।

मार्टिन चौतारी । २०७६क । *संघीय व्यवस्थामा स्थानीय सरकार र विद्यालय शिक्षा* । शोध-संक्षेप, अंक २८ । काठमाडौं : मार्टिन चौतारी ।

मार्टिन चौतारी । २०७६ख । *संघीयता र विद्यालय शिक्षा* । शोध-संक्षेप, अंक २४ । काठमाडौं : मार्टिन चौतारी ।

संमासाप्रम (संघीय मामिला तथा सामान्य प्रशासन मन्त्रालय) । २०७४ । स्थानीय तहका लागि मन्त्रालयबाट उपलब्ध गराइएका नमूना कानूनहरूको सँगालो । https://nepalindata.com/resource/namuna-kanoon-book-२०१७ मा उपलब्ध; असोज ३, २०७७ मा हेरिएको ।

Bhatta, Pramod. 2000. Community Mobilization in Primary Education. *Studies in Nepali History and Society* 5(2): 201–216.

Bhatta, Pramod. 2011. Aid Agency Influence in National Education Policy-Making: A Case from Nepal's 'Education for All' Movement. *Globalisation, Societies and Education* 9(1): 11–26.

Bourdieu, Pierre. 1986. The Forms of Capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. John G. Richardson, ed., pp. 241–258. New York: Greenwood.

Carney, Stephen and Min B. Bista. 2009. Community Schooling in Nepal: A Genealogy of Education Reform since 1990. *Comparative Education Review* 53(2): 189–211.

Carney, Stephen, Min B. Bista and Jytte Agergaard. 2007. 'Empowering' the 'Local' through Education? Exploring Community-Managed Schooling in Nepal. *Oxford Review of Education* 33(5): 611–628.

Chalise, Bishal. 2018. Nepal's Uncertain Transition to Federalism. *Livemint*, June 18. Available at www.livemint.com/Opinion/J7LlSME8pqmAxAS8ZFJExO/Nepals-uncertain-transition-to-federalism.html; accessed August 30, 2020.

Friedberg, Erhard and Michel Crozier. 1980. *Actors and Systems: The Politics of Collective Action*. Chicago: University of Chicago Press.

Ghimire, Binod. 2018. Federal Affairs Ministry Asks Local Governments Not to Enact Laws on Their Own. *The Kathmandu Post*, December 29. Available at https://kathmandupost.com/national/2018/12/29/federal-affairs-ministry-asks-local-governments-not-to-enact-laws-on-their-own; accessed August 30, 2020.

GoN (Government of Nepal). 2001. *Education Act, 2001* (7th amendment). Available at www.unesco.org/education/edurights/media/docs/5231a77aab7 ad2c02c9a892dfdf18ea122aac1b8.pdf; accessed September 27, 2020.

GoN. 2015. *The Constitution of Nepal*. Available at www.lawcommission.gov.np/en/archives/987; accessed September 27, 2020.

Heclo, Hugh and Aaron Wildavsky. 1981. *The Private Government of Public Money: Community and Policy Inside British Politics*. London: The Macmillan Press.

IFES (International Foundation for Electoral Systems). 2017. *Elections in Nepal: 2017 Local Elections*. Available at www.ifes.org/faqs/elections-nepal-2017-local-elections; accessed August 30, 2020.

Karki, Shrochis and Pramod Bhatta. 2018. Education in a Decentralised Context: The Case of Nepal. An unpublished report submitted by Oxford Policy Management to UNICEF Nepal.

Kenis, Patrick and Volker Schneider. 1991. Policy Networks and Policy Analysis: Scrutinizing a New Analytical Toolbox. In *Policy Networks:*

Empirical Evidence and Theoretical Considerations. Bernd Marin and Renate Mayntz, eds., pp. 25–59. Frankfurt: Campus Verlag.

Khanal, Peshal. 2011. Teacher Management in a Decentralised School Context in Nepal: Fuelling Tension and Dissent? *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41(6): 769–784.

Koppenjan, Joop and Erik Hans Klijn. 2004. *Managing Uncertainties in Networks: A Network Approach to Problem Solving and Decision Making*. London: Routledge.

Marsh, David and Roderick A.W. Rhodes. 2002. Policy Communities and Issue Networks: Beyond Typology. In *Social Networks: Critical Concepts in Sociology*. John Scott, ed., pp. 89–119. London: Routledge.

MOFAGA (Ministry of Federal Affairs and General Administration). 2018. *Local Governance and Community Development Programme-II: Transition to Subnational Governance Program. Annual Progress Report*. Available at http://lgcdp.gov.np/sites/default/files/resource_docs/LGCDP%20II_TSNGP_APR_2074.75_FINAL.pdf; accessed August 30, 2020.

Ostrom, Elinor. 1986. An Agenda for the Study of Institutions. *Public Choice* 48(1): 3–25.

Parajuli, Lokranjan. 2012. From Controlling Access to Crafting Minds: Experiments in Education in Late Rana Nepal. *Studies in Nepali History and Society* 17(2): 297–331.

Parajuli, Lokranjan. 2019. Schools as an Arena of Struggle: Reexamining the Panchayat Era Politics of Education. *Studies in Nepali History and Society* 24(2): 381–414.

Pherali, Tejendra J. 2012. Schooling in Violent Situations: The Politicization of Education in Nepal, Before and After the 2006 Peace Agreement. *Prospects* 43(1): 49–67.

Pherali, Tejendra, Alan Smith and Tony Vaux. 2011. A Political Economy Analysis of Education in Nepal. A report submitted to the European Union in Nepal. Available at www.ukfiet.org/wp-content/

uploads/2018/10/Pherali_Smith_and_Vaux_2011_PEA_Nepal_Report_May_2011Final.pdf; accessed September 27, 2020

Rappleye, Jeremy. 2019. Origins of the Faith: The Untold Story of Hugh Wood, American Development Assistance in the 1950s, and Nepal's Modern Education System. *Studies in Nepali History and Society* 24(1): 105–141.

Rhodes, Roderick A.W. 1990. Policy Networks: A British Perspective. *Journal of Theoretical Politics* 2(3): 293–317.

Rhodes, Roderick A.W. 1999. *Control and Power in Central-Local Government Relations.* London: Routledge

Scharpf, Fritz W. 1978. Interorganizational Policy Studies: Issues, Concepts and Perspectives. In *Interorganizational Policy Making: Limits to Coordination and Central Control.* Kenneth Hanf and Fritz W. Scharpf, eds., pp. 345–370. London: Sage.

Sharma, Gopal. 2018. Nepal's Maoists, Liberal Communists Unite as Biggest Left Party. *Reuters*, May 17. Available at www.reuters.com/article/us-nepal-politics/nepals-maoists-liberal-communists-unite-as-biggest-left-party-idUSKCN1II2BW; accessed September 28, 2020.

Shrestha, Prithvi Man. 2019. Local Units Suffer as Federal and Provincial Governments Spar over Staff Hiring. *The Kathmandu Post*, June 16. Available at https://kathmandupost.ekantipur.com/news/2019-06-16/local-units-suffer-as-federal-and-provincial-governments-spar-over-staff-hiring.html; accessed August 30, 2020.

The Himalayan Times. 2018. Government Replaces DEO with EDCU. April 12. Available at https://thehimalayantimes.com/nepal/government-replaces-deo-with-edcu/; accessed August 30, 2020.

Uprety, Labisha. 2020. Making Education Policy Choices in a Climate of Uncertainties: A Case Study from Nepal. *Studies in Nepali History and Society* 25(2): 419–450.

UNESCO. 2012. Community Learning Centres, Nepal. Available at https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-

litbase-0/community-learning-centres-nepal; accessed August 30, 2020.

Yanow, Dvora. 2007. Interpretation in Policy Analysis: On Methods and Practice. *Critical Policy Studies* 1(1): 110–122.

आठ

भूकम्प पछिको विद्यालय पुनःनिर्माणमा स्रोत बाँडफाँट र वैदेशिक सहायताका आयाम

रुख गुरुङ

पृष्ठभूमि

अप्रिल २५, २०१५ (वैशाख १२, २०७२) मा गोरखा जिल्लाको बारपाक केन्द्रबिन्दु भएर गएको महाभूकम्प र त्यस पछिका शक्तिशाली परकम्पले खास गरी मध्य-उत्तर नेपालमा ठूलो विध्वंश मच्चायो । करिब नौ हजार नेपालीले ज्यान गुमाए भने हजारौँ अंगभंग भए । हजारौँ निजी र सार्वजनिक भवनहरू ध्वस्त भए (एनपीसी सन् २०१५) । यसरी ध्वस्त हुनेमा विद्यालय भवनहरू धेरै परेका छन्, जसले गर्दा लाखौँ विद्यार्थीको पढाइ-लेखाइमा बाधा पुग्यो । विध्वंश भएका सार्वजनिक भवनहरू पुनःनिर्माणका क्रममा राज्यले विद्यालयलाई पहिलोमा नराखे पनि प्राथमिकतामा भने राखेको देखियो । विदेशी अनुदान र ऋण लिएर राज्यले कतिपय स्थानमा पूरै सुविधा सम्पन्न विद्यालय निर्माण (पुनःस्थापना) गरिरहेको देखिन्छ । त्यसरी ऋण लिएकै ठाउँमा "काउण्टरपार्ट फण्ड" भनेर राज्यले पनि ठूलो रकम लगानी गरिसकेको छ भने निर्माणधीन विद्यालयमा पुनःनिर्माणको काम जारी छ ।

यो लेखले विद्यालय पुनःनिर्माणका सम्बन्धमा नेपाली राज्यको नीति एवं दातृ निकायका रवैया उपर प्रश्न उठाउँछ । यसका दुई ओटा मुख्य तर्क छन् । पहिलो, राज्यले भूकम्प पछिको विद्यालय पुनःनिर्माणका क्रममा सामाजिक न्याय गरेको छैन । किनभने, एकतर्फ केही विद्यालयहरूमा प्रशस्त लगानी सहित भीमकाय भौतिक संरचना तयार गरिँदैछ भने अर्कोतर्फ भूकम्पमा परी त्यस्तै किसिमले ध्वस्त भएका कति विद्यालयहरूलाई भने करिब-करिब बेवास्ता गरिएको छ । दोस्रो, नेपालको विद्यालयको पुनःनिर्माण छिमेकी राष्ट्रको आफ्नो अनुकूलता केन्द्रित रवैयाका कारण पनि प्रभावित बन्न पुगेको छ । खास गरी छिमेकी

राष्ट्र चीन र भारतले विद्यालय पुनःनिर्माण गरिदिने भन्दै विभिन्न विद्यालय "ओगटेर" राखे पनि ती दाता राष्ट्रहरूको अनुकूलतामा मात्र काम हुँदा विद्यालय पुनःनिर्माणमा अनावश्यक ढिलाइ भएको छ । ती विद्यालयहरू न स्वयंले पैसाको जोहो गरेर पुनःनिर्माण गर्न सकेका छन्, न आफ्ना विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि अन्य विकल्प नै रोज्न पाएका छन् ।

यस अनुसन्धानका क्रममा फेला परेका विभिन्न तथ्य र उदाहरणका आधारमा माथि उल्लिखित दुई ओटा तर्क अधि सारिएको हो । निम्न प्रश्नलाई केन्द्रमा राखेर यो अनुसन्धान गरिएको थियो । भूकम्पपछि विद्यालय पुनःनिर्माण कसरी गरियो/गरिँदैछ ? कुनै विद्यालय छनोट गर्ने वा नगर्ने आधार के हो ? विद्यालयहरूले पुनःनिर्माणका लागि तोकिएको छनोट प्रक्रिया कसरी पार गरे ? दाता राष्ट्रको सहयोगमा निर्माण हुँदैगरेका विद्यालयको पुनःनिर्माणको ढाँचा (मोडालिटी) के हो र प्रगतिको अवस्था कस्तो छ ? यी प्रश्नहरूको उत्तर यो लेखमा दिने प्रयत्न गरिएको छ ।

अनुसन्धान गर्ने क्रममा विभिन्न विद्यालयका शिक्षक, प्रधानाध्यापक, विव्यस प्रतिनिधि, अभिभावक, आदिसँग छलफल गरिएको छ । साथै, राज्यको विभिन्न निकायमा शिक्षासँग सरोकार राख्ने जिम्मेवार पदमा रहेर काम गरेका कर्मचारी वा प्रतिनिधि, विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि सहयोग गर्ने दाता राष्ट्र एवं राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय गैरसरकारी संस्थाका प्रतिनिधिसँग कुराकानी गरिएको छ । यी सबैसँग अप्रिल २०१८ देखि डिसेम्बर २०२१ सम्म विभिन्न समयमा छलफल गरिएको थियो । यसै गरी, भूकम्प तथा पुनःनिर्माण सम्बन्धी मिडियामा आएका सामग्री, नीतिगत प्रावधान र प्रतिवेदनहरू पनि अध्ययन गरिएको थियो ।

लेखमा पृष्ठभूमि र निष्कर्ष बाहेक पाँच खण्ड छन् । पहिलो खण्डमा विद्यालय पुनःनिर्माणको स्थितिबारे समग्र जानकारी प्रस्तुत गरिएको छ । यसले भूकम्प पछिको विद्यालय पुनःनिर्माणको प्रवृत्ति देखाउँछ । दोस्रो खण्डले विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि विद्यालय छनोटको आधारबारे बताउँछ । यसले विद्यालय छनोटको नीतिगत र व्यावहारिक पाटो उजागर गर्छ । तेस्रो खण्डमा विद्यालय पुनःनिर्माणमा गरिएको लगानी र लागतबारे केही तथ्यांक सहित चर्चा गरिएको छ । आर्थिक पक्षको यो खण्डले विद्यालय पुनःनिर्माणमा कसरी असमान लगानी भइरहेको छ भन्ने पाटो केलाउनेछ । चौथो खण्डमा विद्यालय पुनःनिर्माणमा दाता राष्ट्रहरूको भूमिका र व्यवहारबारे चर्चा गरिएको छ । पाँचौँ खण्डमा विद्यालय पुनःनिर्माणपछि विद्यालयहरूले भोग्नुपरेका अप्ठ्यारा र थपिएको आर्थिक भारबारे छलफल छ ।

विद्यालय पुनःनिर्माणको स्थिति

महाभूकम्पले नेपालका कम्तीमा ३१ जिल्ला (अति-प्रभावित १४ जिल्ला र प्रभावित १७ जिल्ला) मा ठूलो जनधनको क्षति गऱ्यो ।[१] *विपद् पश्चात्को पुनर्लाभ कार्यढाँचा* (पोस्ट डिजास्टर रिकभरी फ्रेमवर्क) का अनुसार यी ३१ जिल्लाका कुल ९,५५३ विद्यालयको भौतिक संरचनामा क्षति पुग्यो । यसमा पनि २१,१६९ कक्षाकोठा पूर्ण; १२,५२२ कक्षाकोठा अधिक र १५,९९० कक्षाकोठा आंशिक रूपमा गरी कुल ४९,६८१ कक्षाकोठामा क्षति पुगेको सरकारी अभिलेखमा उल्लेख छ (रापुप्रा २०७५क) । यी विद्यालयमा भएका ५,३९३ शौचालय र लगभग यति नै संख्यामा भएका खानेपानी संरचनामा पनि क्षति पुऱ्याएको आकलन गरिएको थियो (रापुप्रा २०७७) । समग्रमा यी सबै विद्यालयमा अध्ययन गर्ने करिब १५ लाख विद्यार्थीलाई यो भूकम्पले प्रत्यक्ष वा परोक्ष रूपमा प्रभावित पारेको पाइयो ।[२] भूकम्पबाट क्षति बेहोरेका ९,५५३ विद्यालयमध्ये ३२७ विद्यालय अन्यमा समायोजन भएका र १५४ विद्यालय बन्द भएकाले कुल ४८१ विद्यालय पुनःनिर्माण गर्नु नपर्ने सूचीमा छन् । यी विद्यालय घटाउँदा पुनःनिर्माण गर्नुपर्ने विद्यालयको संख्या ९,०७२ हुन आउँछ । सरकारी तथ्यांकका अनुसार यसमध्ये पनि १,५१९ विद्यालयमा "तोकिएको मापदण्ड" (जग्गाको क्षेत्रफल/प्रकृति र विद्यार्थी संख्या) पूरा नभएको तथा बजेट अभावका कारण कुनै प्रकारको स्रोत पुग्न सकेको छैन । यीमध्ये ६३७ विद्यालयमा अझै पनि निर्धारित मापदण्ड अनुसार जग्गाको अभाव र कम विद्यार्थी संख्या रहेको बताइएको छ भने बाँकी ८८२ विद्यालयका लागि बजेट अभाव रहेको भनिएको थियो (कैनी २०७८) । त्यसैले त्यति बेला सरकारले ७,५५३ विद्यालयमा पुनःनिर्माण गर्ने लक्ष्य राखेको थियो ।[३]

भूकम्पबाट प्रभावित विद्यालयहरूमा भूकम्प लगत्तै राहत र पुनःस्थापनाको काम शुरू भयो । साथै, सरकारले तत्काल पठनपाठन शुरू गर्ने निर्णय गरेसँगै क्षतिग्रस्त प्रायः सबै विद्यालय हातामा अस्थायी सिकाइ केन्द्रहरू स्थापना गरी त्यहींबाट शैक्षिक क्रियाकलाप सुचारु गरियो । योसँगै सरकारले क्षतिग्रस्त विद्यालयको भौतिक क्षति आकलन गर्न *विपद्*

[१] भूकम्प जाँदा शुरूमा ३१ ओटा जिल्ला भए पनि सन् २०१७ मा संघीयता कार्यान्वयनका क्रममा राज्य पुनःसंरचना हुँदा भूकम्प प्रभावित मध्येको एउटा जिल्ला नवलपरासी दुई ओटा जिल्लामा विभक्त भयो । तर विद्यालय पुनःनिर्माण हेर्ने कार्यालय यी दुई जिल्लामा एउटा नै कायम भएको कारण यो लेखमा ३१ जिल्ला नै भनिएको छ ।

[२] केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले तयार पारेको डाटाबेसमा आधारित छ ।

[३] यो तथ्यांक दैनिक अद्यावधिक हुने हुँदा विद्यालय संख्या तलमाथि हुन सक्छ । विगतमा कुनै पनि स्रोत पुग्न नसकेको विद्यालय (१,५१९) मध्ये थप ३० विद्यालयमा पुनःनिर्माणको काम अघि बढ्ने क्रममा छ । यो तथ्यांक केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) का शाखा अधिकृत यदु विक्रम थापासँग फेब्रुअरी १, २०२२ मा लिइएको हो ।

पश्चात्को आवश्यकता आकलन प्रतिवेदन बाहिर ल्यायो । यो प्रतिवेदन अनुसार भूकम्प अघिको मूल्यलाई आधार मान्ने हो भने शिक्षा क्षेत्रमा (उच्च शिक्षा, विद्यालय शिक्षा, इत्यादि) करिब ३१ अर्बको क्षति भएको थियो । यसमा २८ अर्ब बराबरको विद्यमान पूर्वाधार र भौतिक सम्पत्ति नष्ट भएको थियो भने बाँकी ३ अर्ब अस्थायी सिकाइ केन्द्र, बालबालिका मैत्री ठाउँ र सरसफाइ केन्द्र निर्माण गर्न; भत्केका भवनका अवशेष हटाउन; र सामान्य क्षति भएका विद्यालय मर्मत गर्न अतिरिक्त खर्च भएको अनुमान गरिएको थियो । क्षति पुगेकामध्ये ८ प्रतिशत निजी र ९२ प्रतिशत सार्वजनिक शिक्षण संस्था थिए ।[४] यो प्रतिवेदन अनुसार शिक्षा क्षेत्र पुनःस्थापना र पुनःनिर्माणका लागि पाँच वर्ष लाग्ने उल्लेख थियो । र, यो क्षेत्र पुनःस्थापना र पुनःनिर्माण गर्न "बिल्ड ब्याक बेटर" सिद्धान्तलाई अवलम्बन गरिने भयो ।[५] साथै, यसरी पुनःनिर्माण गर्दा शिक्षा क्षेत्रका लागि करिब ३९ अर्ब खर्च लाग्ने अनुमान गरियो । यसमध्ये ९१ प्रतिशत (करिब ३६ अर्ब) विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि आवश्यक रहेको आकलन गरियो । यो पुनःनिर्माण छोटो, मध्यम र लामो-दुरी (लङ-टर्म) रणनीतिको आधारमा गर्न सकिने बताइएको थियो (एनपीसी सन् २०१५) ।

यो प्रतिवेदन जुन २०१५ मा काठमाडौँमा भएको दाता सम्मेलनमा प्रस्तुत गरिएको थियो । *विपद् पश्चातको आवश्यकता आकलन* प्रतिवेदन अनुसार उक्त दाता सम्मेलनमा एशियाली विकास बैंक, जापान अन्तर्राष्ट्रिय सहयोग नियोग (जाइका), भारत सरकार, चीन सरकार इत्यादिले विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि प्रतिबद्धता जनाए ।[६] नेपाल सरकारले भूकम्प पछिको पुनःनिर्माणको लागि डिसेम्बर २७, २०१५ मा राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकरण (यसपछि प्राधिकरण मात्र) गठन गरेर काम अगाडि बढायो । प्राधिकरण गठनसँगै फेब्रुअरी २९, २०१६ मा केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) र भूकम्प प्रभावित जिल्लामा जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) गठन गरियो । यससँगै करिब दुई महिनापछि विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि नेपाल सरकारबाट यी आयोजना कार्यान्वयन इकाईलाई अख्तियारी प्राप्त भयो (श्रेष्ठ सन् २०१८क) । नेपाल सरकारबाट मे २०१६ मा *विपद्*

[४] उक्त प्रतिवेदनमा निजी क्षेत्रको शिक्षामा क्षतिको तथ्यांक ११ जिल्लाको मात्र लिएको हुँदा क्षतिको वास्तविक तथ्यांक योभन्दा बढी हुनसक्छ (एनपीसी सन् २०१५) ।

[५] यो सिद्धान्त अनुसार विपद्ले क्षति भए पश्चात् कुनै पनि संरचना पुनःनिर्माण गर्दा पहिलेजस्तो नभई भविष्यमा आइपर्नसक्ने विपद्लाई समेत सो संरचनाले थेग्न सकोस् भन्ने मान्यता राखिन्छ । यसबारे थप जानकारीका लागि https://www.undrr.org/terminology/build-back-better हेर्नुहोस् ।

[६] दाताले प्रतिबद्धता जनाए अनुसार अगस्ट २४, २०१५ मा एशियाली विकास बैंक र डिसेम्बर २१, २०१५ मा जापान अन्तर्राष्ट्रिय सहयोग नियोगसँग नेपाल सरकारले ऋण सम्झौता गऱ्यो (श्रेष्ठ सन् २०१८क) ।

पश्चात्को पुनर्लाभ कार्यढाँचा २०७३–२०७७ तयार भयो । *विपद् पश्चात्को आवश्यकता आकलन*ले विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि करिब ३६ अर्ब रकमको आवश्यकता देखाए पनि पुनर्लाभ कार्यढाँचा अनुसार करिब १३० अर्ब रुपियाँ विद्यालय पुनःनिर्माणमा आवश्यक पर्ने देखियो (एनआरए सन् २०१६; श्रेष्ठ सन् २०१८क) । *विपद् पश्चात्को आवश्यकता आकलन*मा साबिककै स्थितिको विद्यालय पुनःनिर्माण र पुनःस्थापनाको कल्पना गरिएको थियो । *विपद् पश्चात्को पुनर्लाभ कार्यढाँचा*मा भने समग्र विद्यालय पुनःनिर्माण र केही "कम्प्लिट स्कूल अप्रोच" मा बन्ने विद्यालयको परिकल्पनाले विद्यालय पुनःनिर्माणको अनुमानित लागत बढ्न गएको थियो ।[७] भूकम्प अघिको अवस्थाको विद्यालय भवनभन्दा प्रस्तावित भवन सुविधा सम्पन्न र भूकम्प प्रतिरोधी हुने हुँदा विद्यालयको लागत बढ्नु स्वाभाविक देखिन्छ । *विपद् पश्चात्को आवश्यकता आकलन*ले शिक्षा क्षेत्र पुनःनिर्माण पाँच वर्षमा सम्पन्न गर्ने लक्ष्य राखे पनि प्राधिकरणले विद्यालय क्षेत्रको पुनःनिर्माण तीन वर्षभित्र सम्पन्न गर्ने लक्ष्य राखेको थियो । सो लक्ष्य प्राप्तिका लागि प्राधिकरणबाट बजेट अख्तियारी प्राप्त गर्ने गरी शिक्षा मन्त्रालयको मातहतमा केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले काम गऱ्यो ।

भूकम्प प्रभावित विद्यालयको पुनःनिर्माण बहुढाँचा (मल्टिपल मोडालिटी) मा गर्ने गरी यो इकाई अगाडि बढ्यो । मूलतः वित्तीय स्रोतको आधारमा बनाइएको सो ढाँचा अन्तर्गत विद्यालयको पुनःनिर्माण निम्न चार किसिमले हुने भए : १) पुनःनिर्माण गर्नुपर्ने सम्बन्धित विद्यालयमा विद्यालय व्यवस्थापन समिति (विव्यस) मार्फत बन्ने विद्यालय; २) (अन्तः) राष्ट्रिय गैरसरकारी संस्थाको सहयोग मार्फत निर्माण गरिने विद्यालय; ३) निर्माण व्यवसायी प्रत्यक्ष रूपमा संलग्न हुने र यसमा विव्यस, आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) मार्फत सुपरिवेक्षण हुने विद्यालय; र ४) "टर्न-की" मोडल (नेपाल सरकारले दातालाई विद्यालय उपलब्ध गराउने, दाताले सम्पूर्ण निर्माण कार्य सम्पन्न गरेपछि सरकारलाई हस्तान्तरण गर्ने) मा बन्ने विद्यालय ।[८] विव्यस मार्फत करिब ७५ प्रतिशत विद्यालय, गैरसरकारी संस्था मार्फत करिब १५ प्रतिशत विद्यालय र बाँकी (करिब १०%) निर्माण व्यवसायी मार्फत

[७] "कम्प्लिट स्कूल अप्रोच" अन्तर्गत बन्ने विद्यालयमा विद्यालयलाई चाहिने भौतिक पूर्वाधारको सबै सुविधा हुन्छ । यो अवधारणा अन्तर्गत बनेको विद्यालयमा विद्यार्थी संख्याको आधारमा कक्षाकोठा, एउटा ईसीडी कक्षा, फर्निचर, गार्ड, भण्डार कोठा, पुस्तकालय, प्रयोगशाला, कम्प्युटर/आर्ट कोठा, प्रधानाध्यापक/शिक्षक/प्रशासनका लागि बेग्लै कोठा, चमेना गृह, महिला र पुरुषका लागि छुट्टाछुट्टै शौचालय, खानेपानी, बिजुली बत्ती, पावर ब्याकअपको सुविधा, साथै वरिपरि कपाउण्ड वाल समेत बनाइन्छ । यी भौतिक संरचना अपांगतामैत्री समेत हुने भनिएको छ ।

[८] विद्यालयको पुनःनिर्माण बहुढाँचा (मल्टिपल मोडालिटी) बारे विस्तृत छलफल यसै लेखको पुनःनिर्माणमा लगानी र लागतको पक्ष खण्डमा गरिएको छ ।

पुनःनिर्माण हुने लक्ष्य राखिएको थियो । थौरै संख्याका (करिब १%) विद्यालय "टर्न-की" ढाँचामा पुनःनिर्माण गर्ने लक्ष्य राखिएको थियो (सापकोटा २०७८) ।[९]

सरकारले तीन वर्षभित्र सबै विद्यालयको पुनःनिर्माण सम्पन्न गर्ने भने पनि प्राधिकरणबाट उपलब्ध तथ्यांकले भूकम्प गएको सात वर्ष बित्न लाग्दा समेत (मार्च १०, २०२२ सम्म) लक्षितमध्ये ६,३३७ (करिब ८४%) विद्यालयको पुनःनिर्माण सम्पन्न भएको देखाउँछ । त्यस्तै, १,२१६ (करिब १६%) विद्यालय निर्माणाधीन छन् ।

तालिका १ : विद्यालय पुनःनिर्माणको पछिल्लो अवस्था

	विव्यस	प्रतिशत	निर्माण व्यवसायी	प्रतिशत	गैरसरकारी संस्था	प्रतिशत	जम्मा	प्रतिशत
निर्माण सम्पन्न	५,०५४	८४	५६३	७६	७२०	९४	६,३३७	८४
निर्माणाधीन	९९८	१६	१७५	२४	४३	६	१,२१६	१६
कुल संख्या	६,०५२	१००	७३८	१००	७६३	१००	७,५५३	१००

अन्तिम अद्यावधिक : मार्च १०, २०२२ ।[१०]

नेपाल सरकारको तथ्यांकलाई हेर्ने हो भने पुनःनिर्मित विद्यालयमध्ये संख्यात्मक रूपमा सबैभन्दा धेरै विद्यालयको निर्माण विव्यसको नेतृत्वमा सम्पन्न भएको छ । विव्यस अन्तर्गत अहिलेसम्म ५,०५४ विद्यालयको निर्माण सम्पन्न भएका छन् भने ९९८ विद्यालय निर्माणाधीन छन् । प्रतिशतमा हेर्ने हो भने दिइएको लक्ष्य पूरा गर्नेतर्फ गैरसरकारी संस्था सबैभन्दा अगाडि देखिन्छन् । गैससले पुनःनिर्माण थालेका ६ प्रतिशत विद्यालय मात्र सम्पन्न हुन बाँकी छन् । निर्माण व्यवसायी मार्फत बनेका विद्यालय अरू (विव्यस र गैरसरकारी) को तुलनामा धीमा गतिमा अघि बढिरहेका छन् (हेर्नहोस् तालिका १) ।

विद्यालय छनोटको आधार

यो खण्डमा विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि विद्यालयहरू कसरी छनोट गरिए भन्नेबारे विस्तारमा चर्चा गरिनेछ । भूकम्पपछि विद्यालय पुनःनिर्माणको काम व्यवस्थित गर्न राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकरण, केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले *विद्यालय पुनर्निर्माण*

[९] "टर्न-की" मोडलबाट निर्माण हुने विद्यालय ज्यादै न्यून भएका कारण लक्ष्य प्रतिशतलाई उल्लेख गरिएको छैन ।

[१०] यो तथ्यांक केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) को वेबसाइटबाट लिएको हो । यो तथ्यांक समय-समयमा अद्यावधिक भइरहन्छ ।

कार्यविधि २०७३ लाई अद्यावधिक गरी *विद्यालय पुनर्निर्माण कार्यविधि (पहिलो संशोधन),* २०७५ ल्याएको थियो । सरकारले संशोधित कार्यविधि अनुसार विद्यालय पुनःनिर्माण अघि बढाउने भयो । यस कार्यविधिमा उल्लेख भए अनुसार पुनःनिर्माण गर्नुपर्ने विद्यालयले कार्यविधिको अनुसूची-१ बमोजिमको ढाँचामा विद्यालय पुनःनिर्माणको प्रस्ताव तयार गरेर जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाईमा पेस गर्नुपर्छ । यो अनुसूची-१ मा विद्यालयको कक्षा, विद्यार्थी संख्या, भूकम्पले कक्षा कोठामा पुऱ्याएको क्षति, मर्मतपछि उपयोगमा आउनसक्ने कक्षा कोठाको संख्या, निर्माण गर्न आवश्यक कक्षा कोठाको संख्या, विद्यालय निर्माण स्थलमा जग्गा पर्याप्त छ वा छैन भन्ने विवरण भर्नुपर्ने हुन्छ ।[११] यसका साथै, अनिवार्य शर्त सम्बन्धी विवरणमा पहिल्यै गैरसरकारी संघ-संस्था वा व्यक्तिद्वारा निर्माण गर्ने भनी द्विपक्षीय वा त्रिपक्षीय सम्झौता भए-नभएको; विद्यालय निर्माण गरिने जग्गाको स्वामित्व/भोगचलनको सिफारिस प्राप्त भए-नभएको; विभिन्न कारणले स्थानान्तरण गर्नुपर्ने वा समायोजन (मर्जिङ) को सम्भावना भए-नभएको; वा विद्यालय निर्माण स्थलमा बाढी पहिरो तथा नदी कटान आदिको जोखिम भए-नभएको निश्चित गर्नुपर्ने हुन्छ (रापुप्रा २०७५ख) । सरकारले प्रस्तावित गरेकोमध्ये कस्तो डिजाइनमा विद्यालय भवन बनाउने भन्ने पनि विद्यालयले छनोट गरी जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाईमा प्रस्ताव पेस गर्नुपर्छ ।

यो प्रस्ताव पेस गरिसकेपछि यही कार्यविधि अन्तर्गतको अनुसूची-२ मा उल्लेख भएको पुनःनिर्माणका लागि विद्यालय छनोटका अनिवार्य शर्त र आधार पूरा भए-नभएको जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाईले रुजू गर्दछ । साथै, प्रस्ताव उपर प्राविधिक टोलीले माग गरेको विद्यालय भवनको डिजाइनको लागि आवश्यक मापदण्ड वा अनिवार्य शर्त पूरा छ-छैन भनेर निरीक्षण गर्छ । यो कार्यविधिको अनुसूची-२ अनुसार कुनै विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि छनोट हुन : क) भूकम्पबाट भएको क्षतिको अवस्था (ड्यामेज ग्रेड) लाई ५० प्रतिशत र ख) त्यस विद्यालयमा पढिरहेका विद्यार्थी संख्यालाई ५० प्रतिशत गरी कुल १०० प्रतिशत मानेर धेरै अंक ल्याउने विद्यालय छनोट गरिने प्रावधान छ । यो चरण पार गरेपछि जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाईले केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) मा प्रस्ताव पठाउँछ । यसरी पठाइएको विद्यालय कार्यविधिको दफा ४

[११] पर्याप्त जग्गा भन्नाले कति जग्गा भनेर कार्यविधिमा प्रस्ट उल्लेख नभए पनि यो पुनःनिर्माणको मोडालिटी (ढाँचा) अनुसार कम या बढी हुने गर्दछ । उदाहरणका लागि अनुदान र ऋणबाट बन्ने विद्यालयको हकमा जग्गाको क्षेत्रफल ८ देखि १० रोपनी तथा मोहडा १८ मिटर हुनुपर्ने बताइन्छ (दाहाल २०७४) । अन्य सबै खालका विद्यालयका हकमा विद्यार्थी संख्या अनुसार कम्तीमा पनि विद्यालयलाई चाहिने खुला चौर र खेलमैदान समेत बनाउन पुग्ने हुनुपर्ने भनिएको छ । कुनै पनि विद्यालयमा प्रशस्त जग्गा भएर पनि यदि जग्गा भिरालो तथा बाढी, पहिरो, नदी कटान, आदिको जोखिम हुने खालको छ भने त्यो जग्गा विद्यालय पुनःनिर्माण गर्न अयोग्य मानिन्छ ।

अनुसार छनोट हुन्छ । यसपछि विद्यालय निर्माणका लागि निर्धारित जग्गा उपयुक्त हो वा होइन भनेर माटो परीक्षण गरिन्छ । माटो परीक्षण अनुसार विद्यालय भवन बनाउन उपयुक्त भएको निर्क्योलपछि परामर्शदाता छनोट गरिन्छ । परामर्शदाता छनोटसँगै भवन संहिता अनुसार डिजाइन गरेर केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) बाट स्वीकृति लिएपछि विद्यालय भवन निर्माणको काम शुरू गरिन्छ । विद्यालय छनोट गर्दा दफा ३ अनुसार परेको प्रस्तावका आधारमा क्षति र विद्यालय अध्ययन गर्ने विद्यार्थी संख्यालाई प्राथमिकता दिनुपर्छ । साथै, यस बाहेक भविष्यमा विद्यालय पुनःनिर्माणपछि विद्यार्थी संख्या बढ्ने सम्भावना भएका विद्यालय पनि छनोटको एउटा आधारको रूपमा राखेको पाइन्छ (श्रेष्ठ सन् २०१८क) । यदि कुनै विद्यालय पुनःनिर्माण गर्न एक वर्षभन्दा बढी समय लाग्छ भने यस्ता विद्यालयले सम्बन्धित सबै पक्षसँग छलफल गरी गुरुयोजना बनाई काम अगाडि बढाउनुपर्छ ।

यो कार्यविधिको अनिवार्य शर्त अनुसार पुनःनिर्माणमा पर्ने विद्यालयले निम्न शर्त पूरा गरेको हुनैपर्छ : पर्याप्त जग्गा र सो को लालपुर्जा भएको; "कम्प्लिट स्कूल अप्रोच" मा बन्ने माध्यमिक विद्यालयको हकमा विद्यार्थी संख्या २०० भन्दा बढी भएको; भविष्यमा विभिन्न कारणले स्थानान्तरण वा समायोजन (मर्जिङ) को सम्भावना नभएको; विद्यालय निर्माणका लागि जग्गा सबै किसिमले उपयुक्त (अर्थात् जग्गाको पर्याप्तता, बाढी, पहिरो, नदी कटान, आदिको जोखिम नरहेको) भएको; भूकम्पअधि विद्यालय व्यवस्थापन समिति गठन भएको, इत्यादि । यस किसिमका शर्तहरूले गर्दा आवश्यक भएर पनि कतिपय विद्यालय पुनःनिर्माण योजनामा पर्ने सकेनन् । उदाहरणका लागि काठमाडौँ यट्खास्थित कन्या माविलाई लिन सकिन्छ । उक्त विद्यालय जम्मा तीन आना क्षेत्रफल जग्गामा ठडिएको छ । तसर्थ विद्यालयसँग खुला चौर, खेल मैदान हुने कुरै भएन । प्रायः न्यून आय भएका नागरिकका सन्तानहरू यस विद्यालयमा पढ्छन् । तर जग्गा अभावकै कारण भूकम्पले चर्किएर जीर्ण हुँदा पनि यो विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि छनोट हुन सकेन (गौतम २०७६) ।

यस्तो समस्याले गर्दा काठमाडौँ महानगरपालिका भित्रका कुल १५ ओटा विद्यालयमा पठनपाठनका लागि अयोग्य भनी रातो स्टिकर टाँसिएको भए पनि त्यहाँ अध्ययन-अध्यापन भइरहेको छ । ती विद्यालय पुनःनिर्माण हुन नसक्नुमा निर्धारित मापदण्ड अनुसार जग्गाको अभाव/अपर्याप्तता वा विद्यालय भवन निर्माण भएका जग्गाको स्वामित्वको विवाद प्रमुख कारण मानिएका छन् ।[१२] यसै गरी ललितपुरका २३ विद्यालयमा जग्गा अभाव र विद्यार्थी संख्या न्यून भएका कारण विद्यालय पुनःनिर्माणको काम हुन सकेको छैन । तीमध्ये करिब

[१२] तीमध्ये कतिपय विद्यालय पर्ती जग्गामा बनेका छन् । पर्ती भन्नाले सरकारको अधिनमा रहेको जग्गा भन्ने बुझिन्छ जुन जग्गा विद्यालयले भोगचलन गर्न पाइने वा नपाइने भन्ने सम्बन्धमा विवाद देखिन्छ ।

आधा विद्यालयमा रातो स्टिकर टाँसिएको छ, तैपनि तिनै भवनमा विद्यार्थी राखेर पढाइ जारी राखिएको छ (गौतम २०७६) । उता रसुवाको रसुवा माविमा विद्यार्थी संख्या यथेष्ठ (६२७ जना) हुँदाहुदै पनि मापदण्ड अनुसार जग्गा अपुग भएकै कारण सुविधा सम्पन्न विद्यालय भवन बन्न सकेन । एशियाली विकास बैंक र जाइकाको सहयोगबाट बन्ने ठूला विद्यालयका लागि न्यूनतम ८ देखि १० रोपनी जग्गा आवश्यक पर्छ । पक्की भवनको लागि जग्गाको मोहडा कम्तीमा १८ मिटर चाहिने सरकारी नीति छ । तर रसुवा माविसँग १३.५ मिटर मात्र मोहडा भएको त्यो पनि भिरालो जग्गामा स्कूल बनेकै कारण यो विद्यालयले सुविधा सम्पन्न पूर्वाधार सहित पुनःनिर्माणका लागि अनुदान वा ऋण प्राप्त गर्न सकेन (दाहाल २०७४) ।

कुनै पनि विद्यालय पूर्ण रूपमा क्षति भएर पुनःनिर्माण आवश्यक छ भने पनि सरकारको यो नीतिले अनुदान पाउनबाट वञ्चित रहन पुगे । एकतिर जग्गा प्रशस्त छ भने पनि विद्यार्थी संख्या कम हुँदा वा विद्यार्थी संख्या पर्याप्त हुँदाहुँदै पनि जग्गा सम्बन्धी मापदण्ड नपुग्दा विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि अनुदान मिल्न सकेन । उसै पनि भूकम्पले जीर्ण बनाएका भवन बनाउन त्यस्ता विद्यालयसँग आफ्नै स्रोत हुने कुरा भएन । त्यसैले यस्ता विद्यालयमा पढ्ने विद्यार्थीहरू राम्रा र सुविधा सम्पन्न विद्यालय भवनमा पढ्न त पाएनन् नै प्रयोग गर्नै नमिल्ने भनी रातो स्टिकर लगाइएका विद्यालय भवनमा खतरा मोलेर बस्न बाध्य भए । घरपायकका आफूले पढिरहेका विद्यालय छाडेर टाढा जान पनि तिनलाई आर्थिक वा अन्य कारणले कठिन हुने हुँदा यस्ता सरकारी नीतिको मारमा समाजका सीमान्तकृत समूह र विपन्न वर्ग नै पर्ने देखिन्छ । विद्यालय छनोटको लागि सरकारले ल्याएको यस्तो मापदण्डले गर्दा पहिल्यै सम्पन्न (जग्गा वा विद्यार्थी संख्याका हिसाबले) विद्यालयले बढी फाइदा लिने र नहुनेले सुविधाबाट वञ्चित रहनुपर्ने भयो ।

दाताको ऋण र अनुदानमा बनेका सुविधा सम्पन्न भवन प्रायः माध्यमिक तहसम्म पढाइ हुने विद्यालयमा बनिरहेका छन् (यसबारे पुनःनिर्माणमा लगानी र लागतको पक्ष खण्ड हर्नुहोस्) । अति प्रभावित १४ जिल्लामा प्रायःजसो विद्यालय भत्केका छन् । तसर्थ विद्यालय छनोटको पूर्व शर्तमा भूकम्पबाट भएको क्षतिको अवस्था (ड्यामेज ग्रेड) जसको अंकभार ५० प्रतिशत छ, त्यो प्रायः सबै विद्यालयले पाउने भइहाले । अर्को महत्त्वपूर्ण आधार भनेको विद्यार्थी संख्या नै हो । यही आधारले गर्दा ऋण वा अनुदानबाट प्राप्त हुने स्रोत प्रायः ठूला विद्यालयमा नै लक्षित हुने हुँदा कम विद्यार्थी भएका विद्यालय (मावि वा प्रायः आधारभूत) छनोटको सूची बाहिरै पर्न गए ।

कानूनी आधारका हिसाबले विद्यालय छनोटको मापदण्ड माथि चर्चा गरिए जस्तो देखिए पनि त्यस भित्रको व्यावहारिक पाटोमा केही भिन्न परिदृश्य देखिन्छ । भूकम्पबाट क्षति भएका र पर्याप्त विद्यार्थी संख्या भएका विद्यालय मध्येमा पनि कुन चाहिँ छनोटमा

परेका छन् भनेर बुझ्न छनोट भएका सम्बन्धित विद्यालयको अनुभवबारे जानकारी राख्न जरुरी छ ।

रसुवाको एक विद्यालयका प्रधानाध्यापकका अनुसार उनलाई जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) का कर्मचारीले फोन गरेर विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि प्रस्ताव माग भएकोले त्यहींबाट प्रस्ताव हाल्न आग्रह गरे । यसका लागि बन्ने विद्यालयको मोडल (नमूना) कस्तो हुनुपर्छ भन्नेबारे पनि उनैले सुझाए । उनको विद्यालयले एकै दिनमा प्रस्ताव लेखेर पेस गरे । सो विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि छनोटमा पनि पऱ्यो । त्यसै गरी काभ्रेको एक प्रधानाध्यापकले बताए अनुसार उनको विद्यालय जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाईले पहिलो चरणमा बनाएको विद्यालय हो । उनको विद्यालयले विद्यालय पुनःनिर्माणको काम हुने पक्का-पक्की भएपछि मात्र प्रस्ताव पेस गरेको थियो । अर्थात् जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाई सम्बद्ध कर्मचारीसँग पहिला नै कुराकानी मिलाएपछि मात्र विद्यालयको तर्फबाट आवश्यक कागजात सहित प्रस्ताव हालिएको थियो । यो नितान्त व्यक्तिगत चिनजान र पहुँचको आधारमा भएको थियो । गोरखाको एक विद्यालयका प्रधानाध्यापकको अनुभव पनि योभन्दा भिन्न छैन । उनको विद्यालय पहिला भारत सरकारको सहयोगमा निर्माण हुने भनिएको थियो । तर भारत सरकारले सडक पहुँचको कारण देखाएर पुनःनिर्माण हुन नसक्ने जनाएपछि अर्को दाता जाइकाबाट पनि विद्यालय पुनःनिर्माण हुने कुरा आयो । पछि विद्यालयसम्म सडक नपुगेको कारण विद्यालय पुनःनिर्माण गर्न जाइका पनि पछि हट्यो ।[१३] अर्थात् सरकारी नीतिमा उल्लिखित मापदण्ड पूरा हुँदाहुँदै पनि सो विद्यालय पुनःनिर्माणको काम हुन सकेन ।

माथिका यी उदाहरणले के देखाउँछ भने पुनःनिर्माणको लागि विद्यालय छनोटको निश्चित आधार हुँदाहुँदै पनि तिनको व्यावहारिक कार्यान्वयनमा अन्य पक्षले प्रभाव पाऱ्यो । यसरी राजनीतिक "पहुँच" र दाताको "सहजता" को आधारमा पनि विद्यालयहरू पुनःनिर्माणको लागि छनोट भएका देखिन्छन् । केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि जिल्लालाई निश्चित कोटा पठाउँछ । सरकारको मापदण्ड अनुसार जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले विद्यालय छनोट गरेर केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) मा पठाउँछ । जुन आफैमा केन्द्रीकृत प्रक्रिया हो । त्यसमाथि, विद्यालय छनोट अनुभव हेर्दा जिल्ला/केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले भुईं तहको आवश्यकता अथवा विद्यालयले पेस गरेको प्रस्तावका आधारमा कतिलाई छनोट गर्ने भन्दा पनि निश्चित जिल्लामा पहिला नै कोटा निर्धारण गरी सोही अनुसार छनोट गरेको देखिन्छ । त्यसैले विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि विद्यालय छनोट गर्न कार्यविधि ल्याएर

[१३] रसुवा, काभ्रेपलाञ्चोक र गोरखाका प्रधानाध्यापकहरूसँग सेप्टेम्बर र नोभेम्बर २०२१ मा फरक-फरक दिनमा भएको कुराकानी ।

निश्चित मापदण्ड तोके पनि कतिपय अवस्थामा त्यो प्रक्रिया केवल औपचारिकतामा मात्र सीमित रहन पुग्यो ।

पुनःनिर्माणमा लगानी र लागतको पक्ष

यो खण्डमा विद्यालय पुनःनिर्माण गर्दा लाग्ने लागत र त्यसमा भएको लगानीबारे चर्चा गरिनेछ । नेपाल सरकारले विद्यालय शिक्षा पुनःनिर्माणका लागि *विपद् पश्चात्को पुनर्लाभ कार्यढाँचा* मार्फत करिब १३० अर्ब रकम आवश्यक रहेको बतायो (एनआरए सन् २०१६; श्रेष्ठ सन् २०१८क) । यसको लागि जुन २०१५ मा काठमाडौँमा भएको दाता सम्मेलन र त्यसपछि जापान अन्तर्राष्ट्रिय सहयोग नियोग, एशियाली विकास बैंक, भारत सरकार, चीन सरकार, अमेरिकी सहयोग नियोग (युएसएआईडी), साउदी फण्ड, विभिन्न गैरसरकारी संस्था र अन्य विकास साझेदारले विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि अनुदान र ऋण उपलब्ध गराउने प्रतिबद्धता जनाए । ऋण र अनुदानमा बन्ने भूकम्प प्रभावित विद्यालयको पुनःनिर्माण बहुढाँचा प्रणालीबाट भइरहेको छ । मूलतः वित्तीय स्रोतको आधारमा बनाइएको सो ढाँचा अन्तर्गत विद्यालयहरूको पुनःनिर्माण चार किसिमका ढाँचामा भइरहेको छ । यी ढाँचासँगै लगानी र लागतको कुरा गरौँ ।

तालिका २ : विद्यालय व्यवस्थापन समिति मार्फत बन्ने विद्यालयको लागत अनुमान

क्र.स.	भवनको प्रकार	अधिकतम लागत रकम (रुपियाँमा)	आर्थिक वर्ष
१	८ कोठे पक्की भवन	१,१०,२५,०००	२०७४/७५
२	**६ कोठे पक्की भवन**	**८९,२५,०००**	**२०७४/७५**
३	४ कोठे पक्की भवन	७०,४०,०००	२०७६/७७
४	**३ कोठे ट्रस भवन**	**३५,८०,०००**	**२०७६/७७**
५	२ कोठे ट्रस भवन	२३,९०,०००	२०७६/७७
६	**शौचालय ब्लक**	**१५,००,०००**	**२०७६/७७**
७	खानेपानी सुविधा	७,४०,०००	२०७६/७७

स्रोत : शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय, केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई ।[१४]

[१४] केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयलाई "हालसम्म निर्मित भौतिक संरचना लागत इष्टिमेट सम्बन्धमा" जनवरी ३१, २०२२ मा पठाएको पत्रमा आधारित ।

विद्यालय व्यवस्थापन समिति मार्फत विद्यालय पुनःनिर्माण : यो मोडल अनुसार नेपाल सरकारको पूँजीगत स्रोतबाट विद्यालय पुनःनिर्माण हुन्छन् । केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले जिल्लालाई प्रत्येक वर्ष विद्यालय पुनःनिर्माण गर्न निश्चित कोटा प्रदान गर्छ । जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले *विद्यालय पुनर्निर्माण कार्यविधि (पहिलो संशोधन), २०७५* लाई आधार मानेर विद्यालय छनोट गरी केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) मा पुनःनिर्माण गर्नुपर्ने विद्यालयको विवरण पठाउँछ । र, प्रस्ताव अनुमोदन भएपछि विद्यालयसँग सम्झौता गरेर विद्यालय पुनःनिर्माण शुरू हुन्छ । यो मोडालिटीमा विभिन्न प्रकार (२, ३, ४, ६ अथवा ८ कोठे) को विद्यालय भवन, शौचालय र खानेपानी सुविधा निर्माण भइरहेको छ । कम्तीमा कक्षा ३ सम्म पढाइ भइरहेको र थोरैमा ५० विद्यार्थी संख्या भएको विद्यालय यो मोडल मार्फत पुनःनिर्माण हुन योग्य हुन्छन् (सापकोटा २०७८) । यो मोडलमा एउटा विद्यालय बनाउन करिब २४ लाख (२ कोठे ट्रस भवनको लागि) देखि करिब १ करोड १० लाख (८ कोठे पक्की भवनको लागि) लागत पर्ने देखिन्छ । यो रेन्जको कुनै पनि विद्यालयमा शौचालय र खानेपानी सुविधा आवश्यक परे करिब २२ लाख (शौचालयको लागि १५ लाख र खानेपानी सुविधाको लागि ७ लाख) थप लागत आवश्यक पर्छ (हेर्नुहोस्, तालिका २) । तुलनात्मक रूपमा कम क्षति र कम विद्यार्थी भएका र साना विद्यालय विव्यसको नेतृत्वमा बनेका छन् । यो मोडलमा शुरूमा जम्मा ७५ प्रतिशत विद्यालय पुनःनिर्माण गर्ने लक्ष्य राखे पनि अहिले बढेर करिब ८० प्रतिशत विद्यालय पुनःनिर्माण हुँदैछन् ।

गैरसरकारी संस्था मार्फत विद्यालय पुनःनिर्माण : यो मोडलमा कुनै पनि गैरसरकारी संस्थाले विद्यालय पुनःनिर्माण गर्न चाहे जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) बाट पुनःनिर्माणको लागि विद्यालय सिफारिस गराई केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) मा स्वीकृत डिजाइन सहित पेस गर्नुपर्छ । गैरसरकारी संस्थाले पुनःनिर्माण गर्न लागेको "स्पेसिफिक डिजाइन" साबिक डिजाइनभन्दा भिन्न भए शहरी विकास मन्त्रालयबाट डिजाइन स्वीकृत गर्नुपर्छ (सापकोटा २०७८) । यसको लागि नेपाल सरकार, सम्बन्धित विद्यालय र गैरसरकारी संस्थाबीच त्रिपक्षीय सम्झौता गरेर विद्यालय पुनःनिर्माण गर्नुपर्ने हुन्छ । गैरसरकारी संस्थाहरूबाट बन्ने विद्यालयको औसत लागत प्रति विद्यालय ६७ लाख छ (श्रेष्ठ सन् २०१८क को तथ्यांकमा आधारित) । यो मोडलमा १५ प्रतिशत विद्यालय पुनःनिर्माण गर्ने लक्ष्य राखिएको भए पनि साउन २०७८ को तथ्यांक हेर्ने हो भने गैरसरकारी संस्थाबाट जम्मा १० प्रतिशत विद्यालय मात्र पुनःनिर्माण हुने देखिन्छ । यो मोडलमा सानादेखि ठूला सबै प्रकारका विद्यालय पुनःनिर्माण गरिएका छन् । यसमा गैरसरकारी संस्थाले विद्यालय व्यवस्थापन समिति अथवा निर्माण व्यवसायी मार्फत पनि विद्यालय निर्माण गर्न सक्छन् । गैरसरकारी संस्था र विद्यालय व्यवस्थापन समितिमार्फत

निर्माण हुने विद्यालयमा कुनै विद्यालयलाई चाहिने सबै प्रकारका सुविधा नबनाउन पनि सक्छन् । जसको कारण विद्यालयलाई चाहिने बाँकी कक्षाकोठा वा संरचनाका लागि अर्को दाता आवश्यकता पर्छ ।

निर्माण व्यवसायी मार्फत विद्यालय पुनःनिर्माण : यो मोडलबाट पुनःनिर्माण हुने विद्यालयमा ठूलो र धेरै विद्यार्थी भएको विद्यालय पर्छन् । कम्तीमा पनि २०० विद्यार्थी भएका विद्यालय यो मोडलमा पुनःनिर्माणका लागि योग्य मानिन्छन् । विद्यालय छनोट गरेपछि नेपाल सरकारले दातासँग गरेको सम्झौता अनुसार निर्माण व्यवसायी छनोट गर्ने काम हुन्छ । यो मोडलमा करिब १० प्रतिशत विद्यालय पुनःनिर्माण हुने देखिन्छ । खास गरी दातृ राष्ट्रको ऋण र अनुदानमा बन्ने विद्यालयहरू "कम्प्लिट स्कूल अप्रोच" मा बन्ने भएकाले तिनको लागत बढी हुने बताइन्छ ।

यसको लागि नेपाल सरकार, एशियाली विकास बैंक र जाइकाको साझेदारीमा बनेका प्रायः विद्यालय ऋण सहायतामा बनेका छन् । यसमा एशियाली विकास बैंक, युएसएआईडी र नेपाल सरकारको साझेदारीमा १५४ विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि भूकम्पीय आपतकालीन सहायता परियोजना लागू गरिएको छ ।[१५] एशियाली विकास बैंक र नेपाल सरकारको साझेदारीमा २०९ विद्यालय पुनःनिर्माण र १४३ विद्यालय "रेट्रोफिट" गरी कुल ३५२ विद्यालय निर्माणका लागि विपद् उत्थानशील विद्यालय आयोजना कार्यान्वयनमा ल्याइएको छ ।[१६] त्यस्तै, जाइका र नेपाल सरकारको साझेदारीमा २३६ विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि आपतकालीन विद्यालय पुनःनिर्माण आयोजना अन्तर्गत काम भइरहेको छ । जापान सरकारको जापानिज फण्ड फर पोभर्टी रिडक्सन र नेपाल सरकारको साझेदारीमा आठ नमूना विद्यालय भूकम्प प्रभावित समुदायका लागि विपद् न्यूनीकरण तथा जीवनयापन पुनःस्थापना आयोजनाले काम गरिरहेको छ (हेर्नुहोस्, तालिका ३) ।

[१५] यसमा अमेरिकी सरकारको ८० करोड अनुदान रकम जोडिएको छ । जुन एशियाली विकास बैंक मार्फत प्राप्त भएको हो ।

[१६] शुरूमा यो आयोजनाबाट जम्मा १८० विद्यालय निर्माण र १३८ विद्यालय "रेट्रोफिट" गरी कुल ३१८ विद्यालय पुनःनिर्माण गरिने सूचीमा थियो । तर आयोजना रकम बचत भएको कारण थप २९ विद्यालय निर्माण र पाँच विद्यालय "रेट्रोफिट" गरिएको छ । यो अरू आयोजनामा पनि लागू भएको छ । जस्तो, शुरूमा साउदी फण्डमार्फत पाँच जिल्लाका २० विद्यालय पुनःनिर्माण गर्ने योजना थियो । पछि यो फण्डबाट २० विद्यालय पुनःनिर्माण भएर बचेको रकमबाट थप पाँच विद्यालय पुनःनिर्माण भइरहेको छ । केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) का शाखा अधिकृत यदु विक्रम थापासँग फेब्रुअरी १, २०२२ मा गरिएको कुराकानी ।

भारत सरकार, जापान सरकार, युएसएआईडीबाट प्राप्त अनुदानमा पनि विद्यालय पुनःनिर्माण कार्य भइरहेको छ (हेर्नुहोस्, तालिका ३)। अनुदानबाट सम्पन्न हुने लक्ष्य राखिएका यी काम विव्यस मार्फत गरिन्छ, जबकि सो काम ठेकेदार मार्फत गर्ने हो भने लागत करिब ३० प्रतिशतले बढ्ने बताइन्छ (श्रेष्ठ सन् २०१८क)। उदाहरणका लागि, भूकम्पले क्षय भएका विद्यालयहरू निर्माण गर्न नेपाल सरकारले एशियाली विकास बैंकसँग "विपद् उत्थानशील विद्यालय परियोजना" अन्तर्गत २० अर्ब (२०० मिलियन अमेरिकी डलर) रुपियाँ खर्च गर्दैछ।[१७] त्यसमध्ये साढे तीन अर्बभन्दा बढी रुपियाँ नेपाल सरकारले नै लगानी गरिरहेको छ। त्यो भनेको प्रति विद्यालय एक करोड रुपियाँ हो। यो २० अर्बबाट जम्मा २०९ विद्यालय मात्रै निर्माण हुनेछन् भने १४३ विद्यालय "रेट्रोफिट" गरिनेछन्। यदि "रेट्रोफिट" गर्न कम खर्च (प्रति विद्यालय एक करोड) लाग्ने हिसाब गर्ने हो भने बाँकी विद्यालयका लागि प्रति विद्यालय करिब ८ करोड ९० लाख रुपियाँ उपलब्ध हुन्छ। त्यस्तै, जाइकासँग ऋण लिएर "आपतकालीन विद्यालय पुनःनिर्माण आयोजना" बाट बनाउन लागिएका विद्यालयको खर्च पनि प्रति विद्यालय औसत करिब छ करोड रुपियाँ पर्छ (हेर्नुहोस्, तालिका ३)।

टर्न-की मोडल : चीन सरकार, युएसएआईडी, नर्वे, कारितास स्विजरल्याण्डले यो मोडल अनुसार विद्यालय पुनःनिर्माण गरेका छन्। यो मोडलमा ७९ (करिब १%) विद्यालय पुनःनिर्माण भइरहेको छ (सापकोटा २०७८)। यी विद्यालय पनि "कम्प्लिट स्कूल अप्रोच" मा बनिरहेका छन्। चीन सरकारको सहयोगमा बनेको काठमाडौंको दरबार हाईस्कूल पनि यही मोडलमा बनेको हो, जसको लागत ८५ करोड थियो (राई र रेग्मी २०७७)।

यी तथ्यांकलाई केलाउँदा विद्यालय पुनःनिर्माणमा लाग्ने खर्चमा अपनाइएको मोडलपिच्छे प्रति विद्यालय लागतमा निकै ठूलो भिन्नता देखिन्छ। विव्यस मार्फत बनेको वा बन्दै गरेको विद्यालयमा कम लगानी भइरहेको छ। तर ऋण र अनुदानबाट बनेका ठूला विद्यालय बढी लगानी र सुविधा सम्पन्न बनिरहेका छन्। विद्यालय (आधारभूत र मावि) को समग्र लगानी हेर्ने हो भने प्रति विद्यालय लागत करिब २४ लाखदेखि लिएर करिब ८५ करोडसम्म भएको देखिन्छ। उही तह (माध्यमिक) मात्र हेर्ने हो भने पनि कुनै विद्यालय करिब १ करोड लागतमा र कुनै करिब ८५ करोडसम्म लगानी भएको पाइन्छ। सरकारले सानो संख्याका (करिब १०%) विद्यालय, जुन सबै हिसाबले सुविधा सम्पन्न हुनेछन्, का लागि ३६ अर्ब रुपियाँ ऋण लिएको मात्र छैन, तिनै विद्यालयमा आफ्नो तर्फबाट पनि ७ अर्ब खन्याएको छ (हेर्नुहोस्, तालिका ३)।[१८]

[१७] यो लेखमा १ अमेरिकी डलर बराबर रु. १०० विनिमयदर मानिएको छ।

[१८] यो तथ्यांकमा साउदी फण्डबाट ऋणमा बनेको विद्यालयको रकम नजोडिएको हुँदा वास्तविक ऋण अझ बढी छ।

तालिका ३ : नेपाल सरकारले ऋण र अनुदानमा लागू गरेका विद्यालय आयोजनाको विवरण

आयोजनाको नाम	दाताको रकम	नेपाल सरकारको रकम	विद्यालय संख्या	कुल रकम	प्रति विद्यालय लागत	दाताहरू
भूकम्पीय आपतकालीन सहायता परियोजना	८,५०,००,००,०००	१,०५,००,००,०००	१५४	९,५५,००,००,०००	६,२०,१२,९८७	एशियाली विकास बैंक, अमेरिकी सहयोग नियोग र नेपाल सरकार
विपद् उत्थानशील विद्यालय आयोजना	१६,४८,००,००,०००	३,५२,००,००,०००	३५२	२०,००,००,००,०००	५,६८,१८,१८२	एशियाली विकास बैंक र नेपाल सरकार
आपतकालीन विद्यालय पुनःनिर्माण आयोजना	११,४८००,००,०००	२,५२,००,००,०००	२३६	४,००,००,००,०००	५,९३,२२,०३३	जापान अन्तर्राष्ट्रिय सहयोग नियोग र नेपाल सरकार
भूकम्प प्रभावित समुदायका लागि विपद् न्यूनीकरण तथा जीवनयापन पुनःस्थापना आयोजना	७०,४०,००,०००	९,६०,००,०००	८	८०,००,००,०००	१०,००,००,०००	जापान अन्तर्राष्ट्रिय सरकार जापानिज फण्ड फर पोभर्टी रिडक्सन र नेपाल सरकार
भारत सरकारको सहयोगमा विद्यालय निर्माण	५,००,००,००,०००	-	७०	५,००,००,००,०००	७,१४,२८,५७१	भारत सरकार
चीन सरकारको सहयोगमा विद्यालय निर्माण	३,००,००,००,०००	-	७	३,००,००,००,०००	४२,८५,७१,४२८	चीन सरकार
कुल रकम	३६,३६,४०,००,०००*	७,१८,६०,००,०००	८२७			

स्रोत : यो तथ्यांक केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) को प्रकाशनहरूबाट लिएको हो । यसमा नर्वे सरकार र कारितास स्विजरल्याण्ड, आदिबाट टर्न-की मोडेलबाट पुनःनिर्माण भएको विद्यालयको तथ्यांक सहभागी गरेको छैन ।

** तालिकामा विद्यालय शिक्षा पुनर्निर्माणमा दाताको ऋण र अनुदानको कुल रकम रु. ३६ अर्ब ३६ करोड ४० लाखमा भूकम्पीय आपतकालीन सहायता परियोजनामा अमेरिकी सरकारद्वारा थप गरिएको ८० करोड अनुदान जोडिएको छैन । सो अनुदान रकम पनि जोड्दा आयोजना रकमको जोड ३७ अर्ब १६ करोड ४० लाख हुन जान्छ ।*

यी ठूला र सुविधा सम्पन्न विद्यालयमा आवश्यकताभन्दा धेरै कक्षाकोठा छन् ।[१९] अर्कोतर्फ *विपद् पश्चात्को पुनर्लाभ कार्यढाँचाले* विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि आकलन गरेको १३० अर्बमध्ये ८६ अर्बमात्र स्रोत जुटेको छ । अझै ४४ अर्ब रकम कहाँबाट जुट्छ, प्रस्ट छैन । यदि विव्यस मोडलमा विद्यालय पुनःनिर्माण गरिएको भए कम लागतमै काम पूरा गर्न सकिने केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) का पूर्व निर्देशक इमानारायण श्रेष्ठ बताउँछन् ।[२०] अहिले स्रोत अभावकै कारण विद्यालय पुनःनिर्माणको काम प्रभावित भएको छ (अनलाइनखबर २०७८) । विद्यालय सुविधा सम्पन्न र पर्याप्त कक्षाकोठा सहितको बन्नु आफैमा सकारात्मक पाटो हो । तर यसरी ऋण मार्फत जुटाइएको स्रोतबाट कतै अनावश्यक रूपले ठूलो संरचना बनाइएको देखिन्छ भने कतै रातो स्टिकर टाँसिएका जीर्ण विद्यालय भवनमा पढ्न, पढाउन विद्यार्थी र शिक्षक बाध्य छन् । यसले एकतिर स्रोतको सदुपयोग हुन सकेको छैन भने अर्कोतिर स्रोतको बाँडफाँट न्यायसंगत पनि भएन ।

छिमेकी मुलुकको (अ)सहयोग

विद्यालय क्षेत्र पुनःनिर्माणको चौथो ढाँचा (टर्न-की मोडल) अन्तर्गत चीन सरकारले र निर्माण व्यवसायी मार्फत भारत सरकारले बनाउने प्रतिबद्धता जनाएका विद्यालयमा समस्या देखिएको छ । भूकम्पबाट अति प्रभावित जिल्लामध्ये रामेछाप, दोलखा, सिन्धुपाल्चोक, काभ्रेपलाञ्चोक, नुवाकोट, धादिङ र गोरखाका १०-१० विद्यालय गरी जम्मा ७० विद्यालय पुनःनिर्माण गर्ने प्रतिबद्धता छिमेकी भारतले जनाएको थियो । यी विद्यालय केन्द्रीय/जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) गठन गर्नुभन्दा पहिला नै भूकम्प गए लगतै भारत सरकारले सहयोग गर्ने भनेर छानिएका हुन् । यी विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि भारत सरकार र नेपाल सरकार बीचको सम्झौता अनुसार करिब ५ अर्ब (५० मिलियन अमेरिकी डलर) खर्च हुने आकलन गरिएको थियो (श्रेष्ठ सन् २०१८क) ।[२१] काठमाडौँमा भएको दाता सम्मेलनमा भारत सरकारले समग्रमा १ बिलियन अमेरिकी डलर (एक खर्ब रुपियाँ)

[१९] चीन सरकारको सहयोगमा सिन्धुपाल्चोकमा पुनःनिर्मित रत्नराज्य माध्यमिक विद्यालयमा १३७ कोठा र लमजुङको भैरव माध्यमिक विद्यालयमा ६८ कोठा छन् । भैरव माविको ६८ कोठामध्ये २६ कोठा अहिले प्रयोगमा आएको छ भने १७ कोठा होस्टेलको लागि छुट्ट्याइएको छ । अझै २५ कोठा प्रयोगमा आएको छैन (कुइँकेल २०७६) । यस्तो अवस्था ठूलो लगानी भएको अरू विद्यालयमा पनि देखिन्छ ।

[२०] सेप्टेम्बर ४, २०१८ मा मार्टिन चौतारीद्वारा आयोजित अनुसन्धान छलफल शृंखलामा श्रेष्ठद्वारा दिइएको प्रस्तुति (श्रेष्ठ सन् २०१८क) ।

[२१] यसै ५ अर्ब अनुदानबाट त्रिभुवन विश्वविद्यालयको केन्द्रीय पुस्तकालय पनि निर्माण गर्ने लक्ष्य लिइएको छ (नेपाल २०७५) ।

सहयोगको प्रतिबद्धता जनाएको थियो । यसमा २५० मिलियन अमेरिकी डलर (२५ अर्ब रुपियाँ) अनुदान र ७५० मिलियन अमेरिकी डलर (७५ अर्ब रुपियाँ) सहुलियत ऋण थियो । यो सहयोग भूकम्पपछि नेपाललाई सहयोग प्रतिबद्धता जनाउने अरू देशभन्दा बढी थियो । नेपालका लागि तत्कालीन भारतीय राजदूत रञ्जित रेले आफ्नो पुस्तक *काठमाडौँ डिलेमा : रिसेटिङ इण्डिया-नेपाल टाइज* (रे सन् २०२१) मा उल्लेख गरे अनुसार भारत सरकारले आफ्नो मुलुक बाहिर प्रदान गर्ने मानवीय सहायता तथा विपद् सम्बन्धी राहतमा अहिले सम्मकै ठूलो परिणाम थियो । उक्त सहयोग प्रतिबद्धतामध्ये विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि कति रकम छुट्ट्याइएको थियो भन्नेबारे भने रेले उल्लेख गरेका छैनन् ।

भारत सरकारले पुनःनिर्माण गर्ने प्रतिबद्धता जनाएका विद्यालयमा पहिलो चरणमा १४ विद्यालय पुनःनिर्माण सम्पन्न भएका छन् । बाँकी ५६ विद्यालयमा पुनःनिर्माण कार्य जारी छ (एम्बेसी अफ इण्डिया सन् २०२१) । दुई देशको सम्झौता अनुसार विद्यालयको डीपीआर तयार पार्ने एवं पुनरावलोकन र निर्माण कार्यको सुपरिवेक्षणको लागि भारत सरकारले प्रोजेक्ट म्यानेजमेन्ट कन्सल्टेन्ट (पीएमसी) नियुक्त गरेको थियो । भारत सरकार अन्तर्गत बनेका विद्यालय निर्माण ढिलो हुने विभिन्न कारणमध्ये निर्माण मोडालिटी पनि एक थियो । शुरूमा भारतले तत्कालीन जिल्ला विकास समिति मार्फत सीधै विद्यालय निर्माण गर्ने सोचेको थियो । तर संघीयता कार्यान्वयनसँगै जिल्ला विकास समिति नरहने भएपछि विद्यालय पुनःनिर्माणको काम केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) मार्फत ल्याउन समय लाग्यो (श्रेष्ठ सन् २०१८क; नेपाल २०७५) । भारत सरकार सँगको विद्यालय निर्माण मोडालिटीमा अन्योल बढेपछि भूकम्प गएको करिब २८ महिनापछि दुई देशबीच पुनः नयाँ सम्झौता भयो । यसपछि पनि विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि भारतले परामर्शदाता नियुक्त गर्नै समय लगायो । यस सम्बन्धमा नेपाल (२०७५ : ३७) लेख्छन् :

> पहिलो सम्झौताको ढाँचा पुनरावलोकन गर्दै प्रधानमन्त्री शेरबहादुर देउवाको भारत भ्रमणका बेला गत वर्ष ८ भदौ २०७४ मा नयाँ सम्झौता गरियो । उक्त सम्झौतामा पुनःनिर्माण हुने भवनको विस्तृत अध्ययन प्रतिवेदन (डीपीआर) तयारी, पुनरावलोकन र निर्माण कार्यको सुपरिवेक्षणका लागि भारतका तर्फबाट परियोजना व्यवस्थापन परामर्शदाता नियुक्ति गर्ने उल्लेख छ । परामर्शदाताको सिफारिसमा मात्र अनुदान रकम निकासा हुने सर्त छ । नयाँ सम्झौताको डेढ वर्षसम्म पनि भारतले परामर्शदाता नियुक्त गरेन ।

यसरी भूकम्प प्रभावित जिल्लाका ठूला विद्यालय पुनःनिर्माणमा ढिलाइ भएपछि गाउँ गाउँबाट दबाबका लागि "डेलिगेशन" आउन थाले । यसैको परिणाम स्वरूप प्राधिकरणले

भारतीय दूतावाससँग नयाँ सम्झौता भएपछि माघ २०७५ भित्र दुई पटक छलफल गऱ्यो (नेपाल २०७५) । यसपछि पनि निर्माण व्यवसायीको लापर्वाही र अलमलको कारणले पनि काम अगाडि बढ्न सकेको छैन । उदाहरणका लागि भारतीय दूतावासले ललितपुरको भ्याली कन्स्ट्रक्सन प्रालिसँग धादिङका १० तथा मकवानपुर र काभ्रेका १३ विद्यालय गरी २३ विद्यालय १५ महिनाभित्र निर्माण सम्पन्न गरिसक्ने गरी वैशाख १९, २०७७ मा सम्झौता गरेको थियो (राठौर २०७८) । यसमध्ये धादिङका विद्यालय पुनःनिर्माण गर्न ४४ करोड रुपियाँमा ठेक्का लागेकामा भ्यालीले २० प्रतिशत रकम पेस्की समेत लिइसकेको थियो । यसैबीच सो कम्पनीका सञ्चालक रवीन्द्र महर्जन विभिन्न ठेक्कामा बैंक भौचर लगायत कागजातहरू किर्ते बनाई पेस गरेको आरोपमा पक्राउ परे । उनले विभिन्न स्थानीय ठेकेदारहरूलाई कामको जिम्मा दिएका थिए । तर मूल ठेकेदार पक्राउ परेको र पाउनुपर्ने रकम समेत नपाएका स्थानीय ठेकेदारहरूले बीचैमा काम छाडे । अन्ततः केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले २३ विद्यालयको पुनःनिर्माणको जिम्मा पाएको भ्याली कन्स्ट्रक्सन सँगको ठेक्का सम्झौता रद्द गऱ्यो (राठौर २०७८) ।

त्यस्तै, चीन सरकारको अनुदान सहयोगमा रसुवा, सिन्धुपाल्चोक र दोलखा जिल्लामा प्रति जिल्ला दुई विद्यालय र काठमाडौँमा एक गरी जम्मा सात विद्यालय पुनःनिर्माण गर्ने समझदारी भएको थियो । तर २०७८ को मध्यसम्म आइपुग्दा काठमाडौँको दरबार हाईस्कूल बाहेक अन्य कुनै पनि विद्यालयको पुनःनिर्माणको काम सम्पन्न भएको छैन । यी सबै विद्यालयको "फिजिबिलिटी सर्भे" सम्पन्न भएर काम अगाडि बढिरहेको छ । काम ढिलो हुनुमा पछिल्लो समय कोभिड-१९ महामारी पनि एउटा कारण बन्न पुग्यो । तर यो बाहेक अरू के-के कारणले चीन सरकारले पुनःनिर्माण गर्ने प्रतिबद्धता जनाएका विद्यालयको काम ढिलो भइरहेको हो कसैलाई थाहा छैन ।

भूकम्पपछि चीन सरकारले प्रतिबद्धता जनाएका विद्यालय पुनःनिर्माणको काम समयमा सम्पन्न नभए पनि काम भने भइरहेको छ । तथापि, भूकम्पअघि नै चीन सरकार र नेपाल सरकारबीच "हिमाली कार्यक्रम" अन्तर्गत सम्झौता भई निर्माण हुने भनिएका विद्यालयमा भने भूकम्पपछि जटिल समस्या देखिएको छ । यो कार्यक्रम अन्तर्गत २०६८ मा तत्कालीन प्रधानमन्त्री बाबुराम भट्टराईको चीन भ्रमणका बेला उत्तरी सीमा जोडिएका प्रत्येक विकास क्षेत्रका दुई-दुई ओटा विद्यालय निर्माण गर्ने सम्झौता भएको थियो । चीनले विद्यालय छनोट गरी सर्भे र माटो परीक्षण पनि गऱ्यो (नेपाल २०७५) । यी १० विद्यालयमध्ये छ विद्यालय भूकम्प प्रभावित ३१ जिल्लाभित्र पर्छन् । विद्यालय निर्माण शुरू नहुँदै भूकम्प गयो । भूकम्पले ती छ ओटै विद्यालयमा अरू विद्यालयमा जसरी नै नराम्ररी क्षति पुऱ्यायो । विद्यालय पुनःनिर्माणका लागि विभिन्न मोडलमा विद्यालय भवनहरू बन्ने भए । भूकम्पअघि नै यी विद्यालय बन्ने सम्झौता भएको कारण भूकम्प

पछिको पुनःनिर्माण प्याकेजमा यी विद्यालयलाई पार्न कठिनाइ भयो । पुनःनिर्माणको लागि स्वतः पुरानै परियोजनाले निरन्तरता पाउने भयो ।

यही हिमाली कार्यक्रम अन्तर्गत पहिलो चरणमा २०७६ मा सिन्धुपाल्चोक र लमजुङमा एक-एक विद्यालय निर्माण सम्पन्न भएको छ । सिन्धुपाल्चोक, ब्रम्हाचीको रत्नराज्य माध्यमिक विद्यालय भवन ८१ करोड लागतमा निर्माण भएको छ । यो विद्यालयमा करिब ६०० विद्यार्थी अध्ययनरत छन् (नेपाल समाचारपत्र २०७४) । साथै, लमजुङको भैरव माध्यमिक विद्यालय ८३ करोड लागतमा सम्पन्न भयो । यस विद्यालयमा करिब ४०० विद्यार्थी पढ्छन् । यी विद्यालयहरूमा पूर्व प्राथमिक कक्षाकोठा, नियमित पढाइ हुने कक्षा कोठा, पुस्तकालय, संयुक्त कक्षाकोठा, क्यान्टिन, शौचालय, खेल मैदान, प्रयोगात्मक कक्षा, अध्ययन, कला, संगीत कक्षा, टेबुलटेनिस कक्षा, कम्प्युटर कक्षा, शिक्षक कक्षा एवं कार्यालय लगायतको संरचना निर्माण भएका छन् (कुइँकेल २०७६) ।

निर्माण सम्पन्न भएका विद्यालयका स्थानीय विद्यार्थी, शिक्षक, अभिभावक इत्यादि सन्तुष्ट छन् । तर प्रतिबद्धता जनाएका बाँकी आठ विद्यालय भने कहिले बन्ने कसैलाई थाहा छैन । यसबारे यही परियोजना अन्तर्गत बन्ने भनिएको रसुवाको एक विद्यालयका प्रधानाध्यापकको गुनासो यस्तो छ :

> २०६७/६८ मा चीन सरकारको हिमाली कार्यक्रम अन्तर्गत हाम्रो विद्यालयमा नयाँ भवन बन्ने भयो । सुविधा सम्पन्न विद्यालय बन्ने भएको हुँदा हामी खुशी नहुने कुरै भएन । उक्त परियोजना शुरू नहुँदै २०७२ मा भूकम्प गयो । विद्यालय भवन भत्किए । भूकम्प पछिको विद्यालय पुनःनिर्माण अन्तर्गत नजिकका विद्यालयका भवनहरू ठडिन थाले । यी विद्यालयमा विभिन्न परियोजना अन्तर्गत ठूला-ठूला सुविधा सम्पन्न विद्यालय बने । चीन सरकारले पहिला नै ओगटेर राखेको कारण केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) मार्फत निर्माण हुने विद्यालय पुनःनिर्माणमा विद्यालय सरिक हुन पाएनन् । हिजो विद्यालय भवन चीन सरकारले बनाइदिन्छ भनेर कुरा हुने बेला कक्षा १ मा पढ्ने विद्यार्थी आज १० कक्षा पुग्न लागिसके । तर हाम्रो विद्यालय कहिले बन्छ वा बन्दैन हामी अन्योलमा छौँ । यो परियोजना रद्ध गर्न म विभिन्न निकायमा धाएँ । दुई देशको सरकारको कुरा भएको कारण केही गर्न नसक्ने बताइयो । यही कारणले भूकम्पपछि विद्यालयमा पुनःनिर्माणको नाममा कुनै बजेट परेको छैन । विद्यार्थीहरू धुलैमा पढिरहेका छन्,

> विद्यालय भवन समयमा नबनेका कारण नमूना विद्यालयमा पनि आवेदन हाल्न सकेको छैन ।[२२]

नेपाल सरकारको महत्त्वपूर्ण जिम्मेवारीमा बसेका पदाधिकारी कम्तीमा पनि चीन र भारत सरकारबाट बन्ने भनिएका विद्यालयबारे केही भन्न नसक्ने बताउँछन् ।[२३] यस्तै समस्या यही परियोजना अन्तर्गत बन्न लागेको दोलखाको जिरी माध्यमिक विद्यालय, गोरखाको सिंजाली माध्यमिक विद्यालयमा पनि देखिन्छ ।[२४] यी विभिन्न जिल्लाका बाँकी विद्यालयको पुनःनिर्माण प्रक्रिया कहिले शुरू गरिन्छ, र कहिले सम्पन्न हुन्छ, कसैले भेउ पाउन सकेको छैन । थप समस्या के छ भने चीन सरकारले बनाउने भनेर ओगटिएका यी विद्यालयले पुनःनिर्माण ढिलो भएको कारण आफ्नै बुतामा बनाउन या नयाँ दाता खोज्न या फेर्न चाहेर पनि सक्दैनन् । विद्यालय आफैले विभिन्न स्थानीय र बाहिरी स्रोत परिचालन गरेर विद्यालय पुनःनिर्माण गर्न खोजे पनि र त्यसका लागि भरमग्दुर प्रयत्न गरे पनि, त्यो सम्भव हुँदैन । त्यसैले विद्यालयका पदाधिकारीहरू आजित भइसकेका छन् (गुरुङ र पराजुली २०७५) ।

यो समस्याको समाधान गर्ने हो भने प्राधिकरण र नेपाल सरकारले छिमेकी देशहरूलाई "कि त तिमीहरूले चाँडो सक्नुपऱ्यो, कि हामी विद्यालय बनाउने अरू नै उपाय र एजेन्सी खोज्छौँ" भन्न सक्नुपऱ्यो । नेपाल सरकारले यसरी ताकेता गरेमा भारत र चीन सरकारले दबाब महसुस गर्न सक्लान् अनि मात्र ती विद्यालयको पुनःनिर्माणले कि त गति लेला वा त्यसो हुन नसके पनि अन्य वैकल्पिक उपायका लागि मार्गप्रशस्त होला (गुरुङ र पराजुली २०७५) ।

विद्यालय पुनःनिर्माण पछिका अप्ठ्यारा

भूकम्पपछि निर्माण भएका विद्यालय भवनलाई लिएर गर्व गर्ने वा गुणगान गाउने धेरै छन् । राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकरणको सामाजिक सञ्जाल (ट्वीटर, फेसबुक) मा पनि प्रायः "कम्प्लिट स्कूल अप्रोच" मा बनेका विद्यालयको आकर्षक तस्बिरहरू राखिएको

[२२] रसुवाको निलकण्ठ माध्यमिक विद्यालयका प्रधानाध्यापक नारायण देवकोटासँग नोभेम्बर २०, २०२१ फोनमा गरिएको कुराकानी ।

[२३] नेपाल सरकारका पदाधिकारी (कर्मचारी, राजनीतिक नियुक्ति लिएर बसेकाहरू, इत्यादि) सँग तथा रसुवाको निलकण्ठ माध्यमिक विद्यालयका प्रधानाध्यापक नारायण देवकोटासँग; दोलखाको जिरी माध्यमिक विद्यालयको प्रधानाध्यापक केशव कुमार कार्कीसँग नोभेम्बर २०२१ मा विभिन्न समयमा गरिएको कुराकानी ।

[२४] केशव कुमार कार्कीसँग नोभेम्बर २०२१ मा र गोरखाको सिंजाली माध्यमिक विद्यालयका प्रधानाध्यापक वल नारायण श्रेष्ठसँग मार्च २०२२ मा गरिएको कुराकानी ।

देखिन्छ । तिनमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिबाट बनेका विद्यालय भवनको तस्बिर भने न्यून छन् । तथापि, भूकम्पपछि निर्माण भएका विद्यालय भवनलाई राम्रो स्थितिमा राख्न, ठीक समयमा मर्मत सम्भार गर्न र पुनःनिर्मित सुविधा सम्पन्न विद्यालय सञ्चालन गर्न चुनौती देखिएको छ । निर्माण सम्पन्न भएका ठूला विद्यालय सञ्चालन गर्न खर्चले धान्न मुस्किल हुन थालेको छ । भूकम्पपछि निर्माण व्यवसायी र टर्न-की मोडल मार्फत बनेका विद्यालय "कम्प्लिट स्कूल अप्रोच" मा बनेसँगै विद्यालयमा उपलब्ध गराइएका सुविधाहरू विद्युत, इन्टरनेट, कम्प्युटर, पंखा, नयाँ शौचालयले विद्यालयको व्ययभार थपेको छ । यी संरचना धेरै विद्यालयका लागि आवश्यक पनि छन् । तथापि, यिनलाई चुस्त-दुरुस्त राख्न र आइपर्ने शुल्क तिर्न विद्यालयमा पर्याप्त बजेटको अभाव छ । नेपाल सरकारले यी विद्यालय सञ्चालनको लागि खर्च विनियोजन नगरेका कारण आफैले सञ्चालन खर्च जुटाउनु पर्छ । नेपाल सरकारले विद्यालयलाई विनियोजित बजेटमा प्रायः शिक्षकको तलब भत्ता हुन्छ । तलब बाहेक मसलन्द खर्च भनेर थोरै रकम विद्यालयमा पठाउने गरिन्छ । यही बजेटबाट नै विद्यालय सञ्चालन गर्नुपर्ने बाध्यता छ । सरकारले विद्यालयमा भवन बनाएपछि सबै ठीक-ठाक हुन्छ भन्ने सोच्दा भूकम्पपछि बनेका ठूला संरचनाको आवश्यक रेखदेख र मर्मत सम्भार हुन सकेको छैन ।

यी विद्यालय भवन निर्माणसँगै नेपाल सरकारले कार्यविधि बनाएर विद्यालय चुस्त-दुरुस्त राख्ने नीतिगत उपाय ननिकालेको भने होइन । जस्तै, विभिन्न पालिकाले *विद्यालय संरचनाहरूको मर्मत सम्भार कार्यविधि* समेत जारी गरेका छन् । यो कार्यविधि अनुसार, आवधिक मर्मत सम्भार अन्तर्गत हरेक १० वर्षमा एकपटक पूरै विद्यालय भवनको रंगरोगन गर्ने र हरेक २५ वर्षमा एकपटक छानामा जस्तापाता भएको हकमा जस्तापाता परिवर्तन गर्नुपर्ने, आदि उल्लेख छ । यसका लागि विव्यस मार्फत तोकेको एक जना अभिभावकको संयोजकत्वमा पाँच सदस्य विद्यालय भौतिक संरचना मर्मत सम्भार समिति गठन गर्नुपर्छ । यसको लागि मर्मत सम्भार कोषको पनि परिकल्पना गरिएको छ (हेलम्बु गाउँपालिका २०७६) । तथापि, यो कार्यविधि अनुसार विद्यालय भवन मर्मत सम्भारको लागि स्रोत जुटाउने कुरामा सरकारले स्पष्ट खाका दिन सकेको छैन । भूकम्पपछि निर्माण भएका यी विद्यालयको मर्मत सम्भार कस्तो हुने हो, आउने दिनले बताउला । विद्यालयका व्यवस्थापक एवं सञ्चालकहरू भने विद्यालयलाई थपिन गएको आर्थिक भार सम्झेर चिन्तित हुन थालेका छन् ।

पुनःनिर्मित विद्यालय भवनको मर्मत सम्भार र सञ्चालन अन्य सरोकारवालाहरूको पनि चासोको विषय बनेको पाइन्छ । एशियाली विकास बैंकका प्रतिनिधिले राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकरणद्वारा डिसेम्बर २०२१ मा काठमाडौँमा आयोजना गरेको अन्तर्राष्ट्रिय सम्मेलनमा आफ्नो प्रस्तुति दिने क्रममा यी सुविधा सम्पन्न पुनःनिर्मित विद्यालय भवनको

ठीक समयमा मर्मत-सम्भार र सञ्चालन कसरी हुन्छ भनेर चासो व्यक्त गरेका थिए। यस्तो चिन्ता केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) का कर्मचारीमा पनि देखिन्थ्यो। ती कर्मचारीका अनुसार उनीहरू गोरखा जाँदै गर्दा बाटोमा जाइकाको सहयोगमा बनेको भवन देखियो। उनको टोली विद्यालय भवनको अवस्था कस्तो रहेछ भनेर जान्न विद्यालयभित्र छिरे। टाढाबाट हेर्दा विद्यालय भवन भव्य र आकर्षक देखिए नजिकै गएर हेर्दा झ्यालका सिसाहरू फुटेका, शौचालय फोहोर र प्रयोगै गर्न नमिल्ने गरी मलमूत्रले भरिएका पाइए।[२५] सुविधा सम्पन्न विद्यालय भवन बने पनि स्थानीयको अपनत्व नभए पुनःनिर्मित भवन राम्रो अवस्थामा राखिराख्न चुनौती रहेको ती कर्मचारीको भनाइ छ।

दाताको सहयोगमा सुविधा सम्पन्न विद्यालय बने पनि यसको प्रयोग र सञ्चालनमा धेरै समस्या देखिन थालेको सम्बन्धित विद्यालयका सञ्चालक वा शिक्षक नै बताउन थालेका छन्। चीन सरकारको सहयोगमा सञ्चालित हिमाली विद्यालय परियोजना अन्तर्गत बनेको सिन्धुपाल्चोक जिल्लाको रत्नराज्य माध्यमिक विद्यालयका शिक्षकले आफ्नो चिन्ता यसरी व्यक्त गरे :

> हाम्रो भाग्योदय त भएको छ, तर कुशल व्यवस्थापन गर्न सकिएन भने कतै माग्नेलाई हात्ती जस्तो हुने त होइन भन्ने डर छ। ... बिजुलीको बिलमात्रै मासिक ७० हजार बढीको आउने गरेको छ। सफाइ कर्मचारी राख्नसक्ने अवस्था छैन। दुर्गम भेगबाट आउने गरिब किसानका छोराछोरीसँग शुल्क उठाउने अवस्था छैन। भवन अनुसार गुणस्तरीय शिक्षा दिनु पनि विद्यालयमा चुनौती छ। (अनलाइनखबर २०७६)

यस्तै अनुभव एशियाली विकास बैंकको ऋण सहयोगमा भूकम्पीय आपतकालीन सहायता परियोजना अन्तर्गत काभ्रेपलाञ्चोक जिल्लामा बनेको एक विद्यालयको पनि छ। सो विद्यालयका प्रधानाध्यापकले भने :

> हामीले अरूले तयार पारेको मोडेलमा विद्यालय त बनायौँ। विद्यालय बनाइसकेपछि "मेन्टेनेन्स" ज्यादै खर्चिलो देखिएको छ। कक्षाकोठामा "फ्यान" लगाइदेको छ। नचलाउने भन्ने हुन्न। सबैले चलाइहाल्छन्। विद्युत् आपूर्तिको लागि हिजो १५ एम्पियरको मिटरले काम दिन्थ्यो भने आज ३० एम्पियर जडान गर्नु परेको छ। स्वाभाविक रूपमा विद्युत महशुल खर्च बढेको छ। नयाँ संरचनाकै कारण बर्सेनि ५० देखि ७० हजार हामीलाई विद्युतमा मात्र थप भार परेको छ। अर्को, यो संरचनामा

[२५] केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) का एक कर्मचारीले जुन २०२० को एक कार्यक्रममा व्यक्त गरेको विचार।

ट्वाइलेटको स्लोप हाम्रो आवश्यकता अनुसारको छैन । यो संरचनामा शौचालय सफा हुन अधिक पानी चाहिन्छ । मेरो विद्यालयमा पानीको चरम अभाव छ । यो संरचना बनेदेखि शौचालय सफा गर्न मलाई पानी किनेर ल्याउनुपर्ने बाध्यता छ । जसले विद्यालयलाई अनावश्यक खर्च बढाएको छ ।[२६]

यसले के देखाउँछ भने अनुदान वा ऋण सहयोग लिएर गाउँ-गाउँमा राम्रा विद्यालय बने पनि कुनै आन्तरिक स्रोत नभएका वा कम भएका विद्यालय सञ्चालन गर्न कठिनाइ परिरहेको छ । थप, ऋण लिएर निर्माण व्यवसायी मार्फत बनेका विद्यालयमा भएको लगानी हेर्दा निकै महँगो पर्न गएको विद्यालयका शिक्षक तथा स्थानीय अभिभावक बताउँछन् । जति खर्च एउटा भवन बनाउन लागेको छ त्यतिनै रकम सीधै विद्यालयलाई दिएमा दुई ओटा त्यस्तै भवन बनाइदिने उनीहरू ठोकुवा गर्छन् ।[२७]

त्यस्तै, कतिपय गैरसरकारी संस्थाले पुनःनिर्माण गरेका विद्यालयको गुणस्तरमा पनि प्रश्न उठेको छ । एक गैरसरकारी संस्थाले गोरखामा एउटा विद्यालय बनायो । सो संस्थाले विद्यालय पुनःनिर्माण गरिसकेपछि विद्यालय भवन राम्रो नबनेको, कमसल सामानहरू प्रयोग गरेको पाइयो । विद्यालय पुनःनिर्माणमा गुणस्तर जाँच गर्न त्यहाँको पालिकाले इन्जिनियर उपलब्ध गराइदिने भने पनि त्यसो नभएका कारण गुणस्तर मापन गर्न समस्या पऱ्यो ।[२८] यो समस्याबारे विद्यालय पुनःनिर्माणपछि स्थानीय निकायका पदाधिकारी, स्थानीयले तारन्तार सम्बन्धित निकायमा जानकारी गराए पनि कतैबाट सुनुवाइ भएन । विद्यालय निर्माणको जिम्मा लिएको गैरसरकारी संस्था काम सम्पन्न भएको सम्झेर गाउँबाट हिँडिसक्यो । थप सरकारले सार्वजनिक गरेको सूची अनुसार पनि यो विद्यालय सम्पन्न विद्यालयमा गणना गरिएको छ ।

एशियाली विकास बैंकको ऋणमा काभ्रेपलाञ्चोकमा बनेको एक विद्यालयमा निर्माण व्यवसायीले तोकिएको गुणस्तर अनुसार विद्यालय नबनाउँदा विद्यालयको भुइँका दुई ओटा ढलान चर्किंयो । र, प्रधानाध्यापकले उनलाई फेरि ढलान गर्न लगाए । ढलानका बेला सिमेन्ट मुछने क्रममा सरकारले तोकेको मापदण्ड अनुसार काम भइरहेको छ कि छैन भनेर निगरानी गर्ने प्राविधिकको कमी र प्राविधिक भए पनि गुणस्तर चेकजाँच गर्ने प्रयोगशाला पहुँचमा नहुँदा यस्ता समस्या देखिएका छन् । सरकारले विव्यसलाई अनुगमनको जिम्मा

[२६] प्रधानाध्यापकसँग सेप्टेम्बर २५, २०२१ मा गरिएको कुराकानी ।

[२७] गोरखा, रसुवा, काभ्रेपलाञ्चोकका स्थानीय तथा शिक्षकसँग सेप्टेम्बर र नोभेम्बर २०२१ मा विभिन्न समयमा टेलिफोनमा गरिएका कुराकानी ।

[२८] गोरखा बारपाक सुलिकोट गाउँपालिकाका अध्यक्ष विष्णुप्रसाद भट्टले जुलाई १३, २०२० मा शिक्षा पत्रकार समूहको कार्यक्रममा व्यक्त गरेको विचार ।

दिए पनि काम गर्नेलाई कुनै आर्थिक प्रोत्साहन नहुँदा विव्यस मार्फत हुने अनुगमन फितलो भएको बताइन्छ ।

केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) ले विद्यालय पुनःनिर्माणको क्रममा विभिन्न चुनौतीहरू सामना गर्नुपरेको छ । विद्यालय पुनःनिर्माणको क्रममा बजेट अभाव मुख्य चुनौती हो । त्यस्तै, दक्ष कामदार नपाउनु, पाए पनि समयमा नपाउनु; निर्माण सामग्रीको मूल्य वृद्धि हुनु; भौगोलिक विषमताको कारण निर्माण सामग्री ढुवानीमा बढी रकम लाग्नु; निर्माण व्यवसायीलाई स्थानीयको अवरोधका कारण समयमा विद्यालय निर्माण नहुनु; साधन, स्रोत र जनशक्तिका कारण विद्यालय निर्माण अनुगमन प्रभावकारी रूपमा गर्न नसक्नु; जस्ता अन्य थुप्रै चुनौतीहरू पनि आयोजना इकाईले खेप्नु परेको छ (श्रेष्ठ सन् २०१८ख) । यी सबै कारणले गर्दा राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकरणले विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि कडाइको साथ तोकिएको गुणस्तर लागू गर्ने प्रतिबद्धता जनाए पनि धेरै ठाउँमा त्यसो हुन नसकेको देखिन्छ ।

निष्कर्ष

अप्रिल २५, २०१५ को भूकम्पपछि भत्किएका विद्यालय पुनःनिर्माणमा देखिएको असमानता एवं ढिलासुस्तीलाई यस लेखले उजागर गरेको छ । भूकम्पबाट कम्तीमा ३१ जिल्लाका हजारौँ विद्यालय र त्यहाँका लाखौँ विद्यार्थी प्रभावित रहेका भए पनि सरकारी मापदण्ड एवं दाताहरूको अनुकूलतामा भएका छनोटका आधारमा कुनै विद्यालयमा असीमित स्रोत खन्याउने र कुनै विद्यालय स्रोतको अभावमा जीर्ण भवनमै विद्यार्थी पढाउनुपर्ने बाध्यता रहेको यो अध्ययनले देखाएको छ । कतै ठूलो लागतमा सुविधा सम्पन्न भौतिक संरचना र आवश्यकभन्दा बढी कक्षाकोठा सहितका विद्यालय निर्माण भइरहेको छ भने कतै दुई कोठे ट्रस भवन मात्रै बनिरहेका छन् । भूकम्पबाट प्रभावित १,५०० भन्दा बढी विद्यालयमा सरकारी मापदण्ड र स्रोत अभावका कारण कुनै बजेट पुग्न नसक्दा ती कहिले पुनःनिर्माण हुने हुन् कुनै टुंगो छैन । तीन वर्षमै पुनःनिर्माण सम्पन्न भइसक्ने लक्ष्य राखिएको विद्यालयमा बजेटको अभावमा भूकम्प गएको सात वर्ष बित्नलाग्दा पनि निर्माणाधीन अवस्थामै रहेका छन् । विद्यालय पुनःनिर्माणमा देखिएको यस्तो कमजोर व्यवस्थापनले संविधानले सुनिश्चित गरेको राज्यको आँखामा सबै नागरिक समान हुन् उनीहरूले राज्यबाट समान स्तरको सेवा सुविधा पाउँछन् भन्ने मान्यतालाई खण्डित गरेको छ । कुनै पनि विद्यालय भव्य र सुविधा सम्पन्न बन्नु आफैमा असहमति जनाउनुपर्ने विषय होइन, तथापि सीमित विद्यालयहरूमा मात्र भएको स्रोतको अधिकांश हिस्सा खर्च गर्दा अरूले चाहिँ स्रोतमाथि पहुँच नै नपाउने अवस्था आउनु दुःखद हो ।

पुनःनिर्माणका लागि विद्यालय छनोटको अव्यावहारिक आधार र पुनःनिर्माणका फरक-फरक मापदण्डमा रहेको अवस्थामा विद्यालय छनोटमा वा स्रोत प्राप्त गर्ने सम्बन्धमा देखिएको "आफ्नो मान्छे" तथा दाताले पनि आफ्नो अनुकूलतामा क्षेत्र तोकेर विद्यालय छनोट गर्ने परिपाटीले स्रोत बाँडफाँट न्यायसंगत र प्रभावकारी हुन सकेन । जिम्मेवार निकायमा रहेका कर्मचारी वा नेतृत्वका नजिकका वा आसेपासेहरूले पुनःनिर्माणका लागि सजिलै छनोट हुने वा स्रोत प्राप्त गरेको अवस्थामा राजनीतिक नेतृत्व तथा कर्मचारीहरूसँग जानपहिचान नभएका वा पहुँच नपुगेकाहरूले भने अनेक झन्झट बेहोर्नुपरेको कुराकानीका क्रममा बताएका थिए । यसले सरकारले तोकेको मापदण्डकै पनि सही कार्यान्वयन नभएको देखायो ।

विद्यालय पुनःनिर्माणमा दाताहरूको रवैया पनि विवादमुक्त बन्न सकेन । भूकम्प लगतै (केन्द्रीय आयोजना कार्यान्वयन इकाई [शिक्षा] स्थापना हुनुभन्दा पहिला) चीन र भारतले विद्यालय पुनःनिर्माणको लागि विद्यालय छनोट गरे पनि यी विद्यालय पुनःनिर्माणमा भइरहेको ढिलाइप्रति नेपाल सरकार र छिमेकी राष्ट्र दुवै पक्षको संवेदनशीलता देखिएन । यसको मार भने स्थानीय नागरिक र विद्यालय व्यवस्थापनले खेप्नुपरेको छ । त्यसमाथि, चीन सरकारले दशकअघि नै सम्झौता गरेको हिमाली कार्यक्रम अन्तर्गत उहिल्यै निर्माण भइसक्नुपर्ने विद्यालयहरू समयमा नबनेकाले भूकम्पपछि उत्पन्न थप जटिल परिस्थितिका कारण परियोजनाद्वारा लक्षित छ ओटामध्ये चार ओटा विद्यालय कहिले बन्ने कुनै अत्तोपत्तो छैन । भारत सरकारको अनुदानमा बन्ने भनेर छानिएका विद्यालयको पुनःनिर्माण कार्यमा पनि प्रशस्त ढिलाइ भइरहेको छ । छिमेकी देशले निर्माण गरिदिने आश्वासन दिएका विद्यालय समयमा नबन्ने र विद्यालय व्यवस्थापन वा स्थानीय सरकार आफैले आफ्नो सहजतामा अन्य दाता पनि खोज्न नमिल्ने अप्ठेरो परिस्थितिले फरक खालको समस्या सिर्जना भएको छ । यी बाहेक पनि दातृ राष्ट्र वा निकायहरूले प्रतिबद्धता गरे अनुरूपको सहयोग प्राप्त नहुने वा त्यसमा ढिलाइ हुनाले पनि त्यसबाट विद्यालय पुनःनिर्माण कार्य प्रभावित हुन पुगेको देखिन्छ । स्रोत नै नपुगेर शुरू निर्माण हुन नसकेका विद्यालयको त कुरै छोडौँ, समयमा आर्थिक स्रोत प्राप्त हुने ठानेर निर्माण कार्य शुरू गरिएका कैयौँ विद्यालयको निर्माण कार्य अपूरो रहँदा विद्यार्थीहरू अस्थायी टहरोमै पढ्न बाध्य भइरहेका छन् ।

समग्रमा, भूकम्पजस्तो विपद्को अवस्थाले नेपालको विद्यालय क्षेत्रमा ल्याएको अस्तव्यस्ततामा नेपाल सरकारले लिएको पहल र त्यसमा दातको साथ र सहयोगलाई पूरै नजरअन्दाज गर्न मिल्दैन । तर एकैपटक धेरै ठूलो समस्याको सामना गर्नुपरेको र सीमित स्रोत साधनको जोहो हुने अवस्थामा उक्त स्रोत साधनको परिचालन कसरी न्यायसंगत र प्रभावकारी तरिकाले गर्ने भन्ने बारेमा भने धरातलीय यथार्थ र आवश्यकताको पर्याप्त ख्याल गरिएन । भूकम्प पश्चात्को विद्यालय पुनःनिर्माणको यो अध्ययनले एउटा कोणबाट

नेपालमा वैदेशिक सहयोग परिचालन वा त्यसको बाँडफाँटमा देखा पर्ने व्यावहारिक पाटोलाई उजागर गरेको छ ।

धन्यवाद

यो अनुसन्धानको क्रममा आफ्नो विचार र अनुभव साटेर मलाई सहयोग गर्ने सबैप्रति धन्यवाद दिन चाहन्छु । अनुसन्धानको शुरूआती चरणमा "कन्सेप्ट फ्रेम" गर्न सहयोग गर्नु हुने लोकरञ्जन पराजुलीप्रति आभार प्रकट गर्न चाहन्छु । लेखन कार्यमा हर तवरले टिप्पणी र सुझाव दिएर सहयोग गर्ने प्रत्यूष वन्त र भाषा सम्पादन गरिदिनु हुने देवराज हुमागाईं प्रति कृतज्ञ छु । लेखको विभिन्न चरणमा मस्यौदा पढेर टिप्पणी गरी लेखलाई थप परिमार्जन गर्न महत्त्वपूर्ण सहयोग गर्नुहुने देवेन्द्र उप्रेती, सन्जिला मोक्तान, श्याम कुँवरलाई धन्यवाद । लेखनको क्रममा साथ सहयोग गर्नुहुने कञ्चन केसी, रोशनी घिमिरे, अमन गारू र बुद्ध श्रेष्ठप्रति आभारी छु । यो लेख डेनमार्कको विदेश मन्त्रालयको आर्थिक सहयोगमा मार्टिन चौतारी, काठमाडौँ विश्वविद्यालय र आर्हुस विश्वविद्यालय, डेनमार्कद्वारा सञ्चालित "नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा सार्वजनिक वित्तको गतिशीलता" परियोजना अन्तर्गत तयार गरिएको हो ।

सन्दर्भ सामग्री

अनलाइनखबर । २०७६ । एक अर्ब चिनियाँ सहयोगमा बनेको विद्यालयको कथा । पुस ५ । www.onlinekhabar.com/2019/12/822068 मा उपलब्ध; मंसिर १५, २०७८ मा हेरिएको ।

अनलाइनखबर । २०७८ । रकम अभावले विद्यालय पुनर्निर्माण प्रभावित । कात्तिक ५ । www.onlinekhabar.com/2021/10/1028485 मा उपलब्ध; माघ १, २०७८ मा हेरिएको ।

कुइँकेल, नवीनराज । २०७६ । ८३ करोड लगानीमा चीनले बनाइदियो लमजुङमा विद्यालय । असोज २७ । https://annapurnapost.com/news/138637 मा उपलब्ध; मंसिर १५, २०७८ मा हेरिएको ।

कैनी, सुदीप । २०७८ । १५ सय विद्यालय पुनर्निर्माण बाँकी । वैशाख १५ । https://ekantipur.com/business/2021/04/28/161957225165248739.html मा उपलब्ध; माघ १, २०७८ मा हेरिएको ।

गुरुङ, रुख र लोकरञ्जन पराजुली । २०७५ । भूकम्पपछिको विद्यालय पुनर्निर्माण । *नागरिक*, कात्तिक १८, पृ. ६ ।

गौतम, भवानीश्वर । २०७६ । धराप कि विद्यालय । पुस २६ । https://nayapatrikadaily.com/news-details/33386/2020-01-11 मा उपलब्ध; पुस २५, २०७८ मा हेरिएको ।

दाहाल, रामजी । २०७४ । भूकम्पले भत्काएका विद्यालय पहिलेकै अवस्थामा फर्काउने प्रयास । *शिक्षक* १०(१११) : १८–२१ ।

नेपाल समाचारपत्र । २०७४ । विद्यालय बनाउन चिनियाँ परियोजना । जेठ १० । www.newsofnepal.com/2017/05/24/33688/ मा उपलब्ध; मंसिर १३, २०७८ मा हेरिएको ।

नेपाल, जनक । २०७५ । भूकम्पमा छिटो, पुनर्निर्माणमा ढिलो । *नेपाल* १९(२६) : ३६–३८ ।

राई, गणेश र अनिस रेग्मी । २०७७ । चिटिक्क दरबार हाईस्कूल (फोटोफिचर) । कात्तिक ४ । https://ekantipur.com/photo_feature/2020/10/20/160320145365996517.html मा उपलब्ध; पुस २७, २०७८ मा हेरिएको ।

राठौर, हरिहरसिंह । २०७८ । २३ विद्यालय भवन निर्माण अलपत्र । वैशाख १९ । https://ekantipur.com/pradesh-3/2021/05/02/16199210698582805.html मा उपलब्ध; माघ १, २०७८ मा हेरिएको ।

रापुप्रा (राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकारण) । २०७५क । *विद्यालय पुनर्निर्माण झलक २०७४* । काठमाडौँ : रापुप्रा ।

रापुप्रा (राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकारण) । २०७५ख । *विद्यालय पुनर्निर्माण कार्यविधि, (पहिलो संशोधन) २०७५* । काठमाडौँ : रापुप्रा ।

रापुप्रा । २०७७ । *विद्यालय पुनर्निर्माण सहयोगी पुस्तिका २०७७* । काठमाडौँ : रापुप्रा ।

श्रेष्ठ, इमनारायण । सन् २०१८क । भूकम्पपछि विद्यालय पुनर्निर्माण । www.youtube.com/watch?v=rLbGx-r8R-k मा उपलब्ध; माघ १, २०७८ मा हेरिएको ।

सापकोटा, रामशरण । २०७८ । विद्यालय पुनर्निर्माण अनुकरणीय । *पुनर्निर्माण*, पुस, पृ. १७–२३ ।

हेलम्बु गाउँपालिका । २०७६ । *विद्यालय भौतिक संरचना सम्भार कार्यविधि २०७६* । हेलम्बु : हेलम्बु गाउँपालिका ।

Embassy of India. 2021. Joint Secretary Anurag Srivastava Jointly Inaugurated and Marks Seven Reconstruction Projects in Kavrepalanchowk District under Government of India's Grant Assistance. Available at www.indembkathmandu.gov.in/news_letter_detail/?id=235; accessed January 9, 2022.

NPC (National Planning Commission). 2015. *Nepal Earthquake 2015: Post Disaster Needs Assessment*. 2 Vols. Kathmandu: NPC.

NRA (National Reconstruction Authority). 2016. *Nepal Earthquake 2015: Post Disaster Recovery Framework 2016–2020*. Kathmandu: NRA.

Rae, Ranjit. 2021. *Kathmandu Dilemma: Resetting India-Nepal Ties*. Haryana: Penguin Random House India.

Shrestha, Ima Narayan. 2018b. Three Years of School Reconstruction. Available at: http://www.nra.gov.np/np/resources/details/RO1vcF5ki1fifQfnqKVJ98up2Lyjk5jul176zggqn1Y; accessed March 29, 2022.

नौ

कोभिड-१९ महामारीमा विद्यालय शिक्षा : संघीय र स्थानीय सरकारको "रेस्पोन्स"

सन्जिला मोक्तान

करिब दुई वर्षअघि (पुस २०७६ मा) चीनको वुहानबाट शुरू भएको कोरोना भाइरस रोग (कोभिड-१९) ले छोटो समयमै वैश्विक महामारीको रूप लियो। यो महामारीको प्रभावबाट कुनै पनि मुलुक र कुनै पनि क्षेत्र मुक्त रहेन। नेपाललाई समेत नराम्ररी लपेटेको यो महामारीले मुलुकभरको सामान्य जीवन अस्तव्यस्त बनायो। चैत ६, २०७६ देखि कात्तिक मसान्त २०७७ सम्म (करिब आठ महिना) र वैशाख १३, २०७८ देखि भदौ ३१, २०७८ सम्म (करिब चार महिना) मुलुकभरका सबै शिक्षण संस्थाहरू बन्द गरिए। शिक्षण संस्था बन्द भएपछि विद्यालय तहमा पढिरहेका ७० लाखभन्दा बढी विद्यार्थीको पठनपाठन नराम्ररी प्रभावित भयो (शिविप्रम २०७७)।[1] साथै, महामारीका कारण परीक्षा सञ्चालन, नतिजा प्रकाशन र वार्षिक विद्यार्थी भर्ना जस्ता नियमित शैक्षिक कार्यक्रम अवरुद्ध भए। भौतिक उपस्थितिमा पठनपाठन गर्न सम्भव नहुने विषम परिस्थिति सिर्जना भएको केही समयपछि वैकल्पिक विधि (अनलाइन र दूर शिक्षा) बाट शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया अगाडि बढाउनका लागि सरकारी/गैरसरकारी पक्षबाट केही प्रयत्न भए।

[1] शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयको शैक्षिक तथ्यांक प्रतिवेदन (शिविप्रम २०७७) अनुसार मुलुकभर रहेका ३५,५२० विद्यालयमा करिब ७,०२१,६२२ विद्यार्थीहरू अध्ययनरत थिए। जसमध्ये १९ लाख ९३ हजार संस्थागत विद्यालयमा अध्ययनरत थिए।

नेपालको संविधान २०७२ ले माध्यमिक तह सम्मको शिक्षालाई स्थानीय सरकारको क्षेत्राधिकारभित्र राखेको छ ।[२] संविधानको यो व्यवस्थालाई कार्यान्वयनमा लग्न संघीय सरकारले असोज, २०७४ मा *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४* ल्यायो । माध्यमिक तह सम्मको शिक्षा सञ्चालन तथा व्यवस्थापनको अधिकार स्थानीय सरकारलाई हुने कुरालाई यसले थप पुट दियो (हेर्नुहोस्, नेपाल सरकार २०७४) । यसअघि केन्द्रीय सरकार मातहत रहेको विद्यालय शिक्षा स्थानीय सरकार मातहत आए पनि शिक्षक र तीनका संघ-संगठनको विरोध, संघीय सरकार र कर्मचारी संयन्त्रको अरुचि आदिका कारण विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी संवैधानिक प्रावधानको कार्यान्वयनमा केही जटिलता देखिएका थिए/छन् (पराजुली, उप्रेती र गुरुङ २०७६) । यही जटिलताका बीच नेपालको विद्यालय शिक्षा वैश्विक महामारीको चपेटामा परेको थियो । यसै सन्दर्भमा, विद्यालय शिक्षामा महामारीले पारेको असर र महामारीबीच (वैकल्पिक) शिक्षण सिकाइका लागि संघीय र स्थानीय सरकारहरूको के-कस्तो भूमिका रह्यो भन्ने प्रश्नको वरिपरि यो लेख तयार गरिएको छ ।

वर्णनात्मक विधिमा अपनाइएको यो लेख मूलतः द्वितीय स्रोतमा आधारित छ । महामारीको समयमा विभिन्न पत्रपत्रिका (दैनिक पत्रिका, म्यागेजिन र अनलाइन समाचार संस्था समेत) मा प्रकाशित सामग्रीको आधारमा यो लेख तयार गरिएको हो । यसका लागि फागुन १८, २०७६ देखि असोज १५, २०७८ सम्म प्रकाशित विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी लेख, समाचार, टिप्पणी र सम्पादकीय केलाइएको थियो ।[३] महामारीको समयमा विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी संघीय सरकारको गतिविधि मूलतः "समन्वयकारी" भन्दा पनि "निर्देशनमुखी" थियो भन्ने तर्क यो लेखमा गरिएको छ । साथै, शिक्षा सम्बन्धी संविधानप्रदत्त अधिकारको प्रयोगमा स्थानीय सरकारहरू स्वतःस्फूर्त रूपमा गतिशील बन्न नसक्दा महामारीमा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाले जे-जति गति लिनु पर्ने थियो त्यति लिन नसकेको यो लेखको थप तर्क छ ।[४]

परिचय र निष्कर्ष बाहेक लेख मुख्य दुई खण्डमा बाँडिएको छ । पहिलो खण्डमा महामारीमा विद्यालय तहको शिक्षण सिकाइबारे संघीय सरकारका काम-कारबाहीको समीक्षा गरिएको छ । वैकल्पिक शिक्षण सिकाइबारे स्थानीय सरकारले (न/)गरेका प्रयत्नलाई दोस्रो खण्डमा चर्चा गरिएको छ । *नेपालको संविधान* २०७२ ले विद्यालय शिक्षाको सञ्चालन/

[२] हेर्नुहोस्, *नेपालको संविधान* २०७२ को अनुसूची ८ ।

[३] महामारीले विद्यालय शिक्षामा पारेको प्रभावबारे आमसञ्चार माध्यममा प्रकाशित/प्रसारित विभिन्न सामग्रीहरूको सन्दर्भ सूचीका लागि तामाङ (सन् २०२१), मोक्तान (सन् २०२१) हेर्नुहोस् ।

[४] मार्टिन चौतारीबाट २०७८ सालमा प्रकाशित *कोभिड-१९ महामारीमा विद्यालय शिक्षा : अनुसन्धान प्रतिवेदन*मा उल्लिखित केही विवरण यस लेखमा पनि परेका छन् । प्रतिवेदन लागि मोक्तान र उप्रेती (२०७८) हेर्नुहोस् ।

व्यवस्थापनमा प्रदेश सरकारलाई खासै भूमिका दिएको देखिँदैन । त्यसैले यो आलेखमा प्रदेश सरकारको भूमिकालाई केलाइएको छैन ।[५] त्यसै गरी, वैकल्पिक शिक्षण सिकाइमा देखिएका जटिलता, "डिजिटल डिभाइड" ले शिक्षामा सिर्जना गरेको वर्गीय खाडल र शिक्षण संस्था बन्द हुँदा त्यसले बालबालिकाको पठनपाठनमा पारेको असर, र यसबाट भविष्यमा पर्न सक्ने सम्भावित सामाजिक "व्ययभार" बारे पनि यो लेखमा छलफल गरिएको छैन । यी छुट्टै अनुसन्धानका विषय हुन् ।

संघीय सरकार : न पूर्वतयारी, न कार्ययोजना

विश्वभर कोभिड-१९ को महामारी फैलिएको तीन महिनासम्म पनि नेपालका शैक्षिक संस्थाहरू निर्वाध चलिरहेका थिए ।[६] महामारीको विषम परिस्थितिमा शैक्षिक संस्था बन्द गर्ने कि नगर्ने, बन्द गरे कहिलेदेखि बन्द गर्ने, पठनपाठनलाई कसरी निरन्तरता दिने र शैक्षिक क्रियाकलापलाई कसरी अगाडि बढाउने भन्ने सम्बन्धमा संघीय सरकार शुरूबाटै अलमलमा थियो । महामारी बढे पनि राज्यले चासो नदिएको, कोभिड संक्रमणबाट बच्न आवश्यक तयारी नगरेको र लाखौँ बालबालिका पढ्ने विद्यालय बन्द नगराएको भन्दै सार्वजनिक रूपमा सरकारको आलोचना भयो (उदाहरणका लागि हेर्नुहोस्, कान्तिपुर २०७६; वाग्ले भट्टराई २०७६) ।[७] आलोचना हुन थालेपछि "कोभिड संक्रमण रोकथाम तथा नियन्त्रण

[५] शिक्षा मन्त्रालयले जारी गरेको विभिन्न निर्देशिका र कार्ययोजनामा भने वैकल्पिक माध्यमबाट सिकाइ सहजीकरण गर्न प्रदेश सरकारलाई संघ र स्थानीय सरकार बीचमा सहकार्य र समन्वय गर्नुपर्ने जिम्मेवारी दिएको देखिन्छ । प्रदेश सरकारको भूमिका : वैकल्पिक पठनपाठनको लागि स्थानीय तहलाई समन्वय र सहजीकरण गरिदिने, प्रदेश स्तरमा शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रको इ-लर्निङ पोर्टलमा भएका सामग्रीहरू रेडियो र टेलिभिजनबाट प्रसारण गर्ने व्यवस्था मिलाउने र आफैले उत्पादन गरेर प्रसारण गर्ने, अफलाइन मोडमा रहेका सामग्रीलाई पुस्तक र अभ्यास पुस्तकको रूपमा छपाइ गरी स्थानीय तह वा विद्यालयलाई उपलब्ध गराउने, त्यसको प्रयोग भएको छ-छैन भनेर अनुगमन गर्ने र शिक्षकलाई सूचना प्रविधि सम्बन्धी तालिम तथा उपकरण उपलब्ध गराउने, आदि तोकिएको थियो । महामारीमा प्रदेश सरकारले गरेका गतिविधिका लागि मोक्तान र उप्रेती (२०७८) हेर्नुहोस् ।

[६] पुस दोस्रो हप्ता २०७६ मा चीनको वुहानमा देखिएको कोरोना भाइरस रोग माघ २०७६ मा युरोप र दक्षिण अमेरिका, र फागुन २०७६ मा दक्षिण एशियाली देशहरूमा फैलिएको थियो । छिमेकी मुलुक भारतमा महामारी बढेपछि नेपालमा पनि महामारी फैलिन सक्ने आशंका गरिएको थियो । विश्व स्वास्थ्य संगठनले फागुन दोस्रो हप्ता २०७६ मा नेपाललाई महामारीको "अति उच्च जोखिमयुक्त" क्षेत्रको रूपमा सूचीकृत गरेको थियो (नागरिकखबर सन् २०२०) ।

[७] कोरोना भाइरसको संक्रमण विश्वव्यापी विस्तार भइरहँदा नेपाल सरकारको व्यवहार भने खेलाँचीपूर्ण थियो । उदाहरणका लागि तात्कालिक संस्कृति, पर्यटन तथा नागरिक उड्डयन मन्त्री

उच्चस्तरीय समन्वय समिति" (यसपछि उच्चस्तरीय समन्वय समिति मात्र) को फागुन २०, २०७६ मा रक्षा मन्त्रालयमा बैठक बस्यो । विद्यालयमा विद्यार्थीको आवतजावत धेरै हुने हुनाले महामारीबाट जोगिन चलिरहेको पढाइ र वार्षिक परीक्षा चाँडो सकेर विद्यालयहरू बन्द गर्ने निर्णय सो बैठकले गरेको थियो ।[८] सोही निर्णयका आधारमा शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय (यसपछि शिक्षा मन्त्रालय मात्र) ले फागुन २०, २०७६ मा सूचना निकालेर चैत ५ गतेभित्र कक्षा १ देखि ९ सम्मको पठनपाठन र वार्षिक परीक्षा सक्न र विद्यालय बन्द गर्न निर्देशन दियो ।

शिक्षा मन्त्रालयको सो निर्देशनपछि अधिकांश सार्वजनिक तथा संस्थागत विद्यालयले फागुन २८, २०७६ बाट वार्षिक परीक्षा सञ्चालन गरेका थिए । कतिपय विद्यालयले तोकिएकै समयमा परीक्षा सम्पन्न गर्न एकै दिनमा दुई-दुई विषयको परीक्षा समेत लिएका थिए (थाहाखबर २०७६) । महामारीको सँघारमा पुग्दा पनि थप दुई साता लगाएर परीक्षा सकेर मात्र विद्यालय बन्द गर्ने सरकारी निर्णयलाई अभिभावक संगठनहरूले अपरिपक्व कदम भन्दै आलोचना गरेका थिए (संग्रौला २०७६; गौतम २०७६) । यसपछि, उच्चस्तरीय समन्वय समितिले चैत ५, २०७६ मा अर्को निर्णय गऱ्यो—जस अनुसार भोलिपल्ट चैत ६, २०७६ बाट हुने भनिएको पूर्व-निर्धारित एसईई परीक्षा स्थगन भयो । अन्तिम समयमा

योगेश भट्टराईले नेपाललाई "कोरोना-फ्री-जोन" का रूपमा प्रचार गर्नका लागि श्रव्य-दृश्य सामग्री बनाउन मातहतका निकायलाई निर्देशन दिएका थिए । उनले चिनियाँ भाषामा समेत त्यस्ता प्रचार सामग्री तयार पारेर सात दिनभित्र चिनियाँ सञ्चार माध्यम तथा चीनस्थित नेपाली नियोग मार्फत सम्प्रेषणको व्यवस्था मिलाउन समेत भनेका थिए (पौडेल २०७६) । त्यसै गरी, महामारीको रूपमा फैलिएको कोरोना भाइरसबारे तात्कालिक प्रधानमन्त्री केपी शर्मा ओलीका अभिव्यक्ति हल्का, विवादास्पद, ठट्यौलीपूर्ण देखिन्थे । उनले पटक-पटक सार्वजनिक रूपमा "कोरोना [भाइरस] भनेको एउटा रुघाखोकी जस्तो हो; लागिहाल्यो भने हाच्छिउँसाच्छिउँ गर्नुपर्छ, तातो पानी खानुपर्छ, उडाइदिनुपर्छ" भने (बीबीसी नेपाली सन् २०२०) । मुलुकमा महामारी फैलिएर हजारौँ नागरिकले मृत्यु वरण गरिरहँदा महामारीसँग जुधेर आफ्ना नागरिकलाई बचाउन अहोरात्र खट्नुपर्ने शासनसत्ता हाँकेर बसेका प्रमुख व्यक्तिको यस्ता अभिव्यक्तिले गर्दा नै मुलुकले त्यति ठूलो क्षति बेहोर्नुपऱ्यो ।

[८] महामारीबाट जनस्वास्थ्य र अर्थतन्त्रमा पर्नसक्ने असरबारे विस्तृतमा अध्ययन, अनुसन्धान र विश्लेषण गरी उपयुक्त कदम चाल्ने, रोगको रोकथाम र नियन्त्रणको लागि सतर्कता अपनाउने, जनचेतना अभिवृद्धि गर्ने, आवश्यक निर्णय गरी त्यसको कार्यान्वयन गर्न र गराउन निरन्तर अनुगमन र निगरानी गर्न सरकारले फागुन १७, २०७६ मा उच्चस्तरीय समन्वय समिति गठन गरेको थियो । तात्कालिक उपप्रधान तथा रक्षामन्त्री ईश्वर पोखरेलको संयोजकत्वमा गठित सो समितिमा गृहमन्त्री; परराष्ट्र मन्त्री; शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्री; कृषि तथा पशुपंक्षी विकास मन्त्री; स्वास्थ्य तथा जनसंख्या मन्त्री; उद्योग, वाणिज्य तथा आपूर्ति मन्त्री; संस्कृति, पर्यटन तथा नागरिक उड्डयन मन्त्री; अर्थमन्त्री र सञ्चार तथा सूचना प्रविधि मन्त्री सदस्य थिए ।

गरिएको यो निर्णयबाट परीक्षाको तयारीमा रहेका विद्यार्थी, अभिभावक र शिक्षक मानसिक दबाबमा परेका थिए ।

महामारीको आसन्न संकट सामना गर्न संघीय सरकारले खासै तयारी गरेको देखिएन । "कोभिड-१९ एजुकेशन क्लस्टर कन्टिन्जेन्सी प्लान, सन् २०२०" र "वैकल्पिक प्रणालीबाट विद्यार्थीको सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका-२०७७" बनाउने बाहेक यी तीन महिना (चैत २०७६–जेठ २०७७) संघीय सरकारले "पर्ख र हेर" को रणनीति अवलम्बन गरेको देखियो । विद्यालय बन्द भएको तीन महिनासम्म उसले वैकल्पिक कक्षा सञ्चालनको कुनै योजना ल्याएन (एडु-पत्र २०७७) । विकसित तथा प्राविधिक रूपले सम्पन्न मुलुकले विद्यालय बन्द भएपछि शैक्षणिक कार्यक्रमहरूलाई पूर्ण रूपमा अनलाइन र दूर शिक्षामा परिणत गरिरहेका थिए । साथै, महामारीको संक्रमण कम रहेका कतिपय क्षेत्रमा भौतिक दूरी र स्वास्थ्य सुरक्षा मापदण्ड पालना गरेर शिक्षण सिकाइ प्रक्रियालाई निरन्तरता दिएका थिए (अजी-हक र शिमस सन् २०२०) ।

काठमाडौँ उपत्यकाका केही संस्थागत विद्यालयले वैशाखको दोस्रो साता (२०७७) देखि अनलाइन माध्यमबाट पढाउन थाले । र, उनीहरूले विद्यार्थी भर्ना गर्न, र चैत र वैशाख महिनाको शुल्क तिर्नको लागि अभिभावकलाई ताकेता गर्न थाले । त्यसपछि शिक्षा मन्त्रालयले वैशाख २२, २०७७ मा सूचना निकालेर महामारीको प्रभावको राम्रोसँग आकलन नगरी विद्यार्थीको भर्ना नगर्न, चैत-वैशाख महिनाको शुल्क नलिन, र अनलाइनबाट पठनपाठन सञ्चालन नगर्न संस्थागत विद्यालयलाई निर्देशन दियो । अनलाइन कक्षा सञ्चालन गर्दा अनलाइनको पहुँचमा हुने (धनीमानी) ले मात्र पढ्न पाउने तर पहुँचमा नहुनेले पढ्न नपाउने स्थिति सिर्जना हुने भन्दै अनलाइनबाट कक्षा सञ्चालन नगर्न शिक्षा मन्त्रालयले अनलाइन पठनपाठनमा रोक लगाएको थियो । अनलाइन कक्षा सञ्चालन गर्न र अनलाइनको पहुँचमा नभएकालाई पठनपाठनमा समावेश कसरी गर्ने भनेर नेतृत्व लिनुपर्ने बेलामा उल्टै अनलाइन कक्षा बन्द गर्न निर्देशन दिएकोमा शिक्षा मन्त्रालयको आलोचना भयो ।[९] महामारीमा विद्यालय बन्द गर्ने कि नगर्ने, बन्द गरेमा पठनपाठनलाई निरन्तरता कसरी दिने भन्नेबारे शुरूबाटै शिक्षा मन्त्रालयसँग स्पष्ट नीतिगत योजना, आकस्मिक कार्ययोजना तथा पूर्वतयारी नभएको यसले देखाउँछ ।

समन्वयको अभाव

महामारीको समयमा शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया अगाडि बढाउनेबारे संघीय सरकारका मन्त्रालयहरू बीचमा समन्वयको अभाव प्रस्ट देखिन्थ्यो । त्यति मात्र होइन, कतिपय सन्दर्भमा

[९] विद्यानाथ कोइरालाले सरकारको यो कदमलाई "थोत्रो बुद्धि" संज्ञा दिएका थिए (कोइराला २०७७) ।

उनीहरूले महामारीमा शिक्षण संस्था सञ्चालनबारे गरेका निर्णयहरू "विसंगतिपूर्ण" समेत थिए । र, त्यस्ता निर्णयले शिक्षण संस्थाहरू थप अन्योलमा परेका थिए । महामारीको समयमा अन्य मुलुकले भने शिक्षा र स्वास्थ्य मन्त्रालयबीच समन्वय, सञ्चार र सहकार्यलाई प्राथमिकतामा राखेर वैकल्पिक पठनपाठनलाई अगाडि बढाएका थिए । उदाहरणका लागि, टर्कीको शिक्षा मन्त्रालयले कोभिड-१९ महामारीको पहिलो चरणदेखि नै स्वास्थ्य मन्त्रालयसँग समन्वय गरी विद्यालय बन्द गर्ने कि नगर्ने भनेर निर्णय लिएको थियो । उसले करिब १ करोड ८० लाख विद्यार्थी, १० लाख शिक्षक र सबै शैक्षिक सरोकारवालाहरूलाई ध्यान दिँदै विद्यालय बन्द गरेर शैक्षिक क्रियाकलापलाई अनलाइन र दूर शिक्षामा परिणत गरेको थियो (माकालेसी सन् २०२०) । तर, नेपालमा महामारीको समयमा शिक्षण संस्था सञ्चालनबारे स्वास्थ्य तथा जनसंख्या (यसपछि स्वास्थ्य मन्त्रालय मात्र) मन्त्रालय र शिक्षा मन्त्रालयका निर्णयहरू एकआपसमा अमिल्दा देखिन्थे ।

चैत अन्तिम साता २०७७ मा कोरोना भाइरसको संक्रमण पुनः बढेपछि शिक्षा मन्त्रालय र स्वास्थ्य मन्त्रालयबीच शिक्षण संस्था बन्द गर्ने-नगर्ने भन्नेबारे विवाद उत्कर्षमा पुगेको थियो । संक्रमणको उच्च जोखिममा रहेको भन्दै स्वास्थ्य मन्त्रालयले चैत २५, २०७७ देखि नै तत्काल विद्यालय बन्द गर्नुपर्ने र पठनपाठनलाई अनलाइनबाट निरन्तरता दिनुपर्ने प्रस्ताव गऱ्यो, तर शिक्षा मन्त्रालय भने शिक्षण संस्थाहरू तत्काल बन्द नगर्ने पक्षमा देखियो । शिक्षा मन्त्रालय विद्यालयहरू पुनः बन्द गर्ने कुरामा सकारात्मक नदेखिएपछि वैशाख २, २०७८ मा स्वास्थ्य मन्त्रालयले एउटा अपील जारी गर्दै महामारीको जोखिममा रहेका काठमाडौँ र भारतसँग सीमा जोडिएका १४ जिल्लामा विद्यालय बन्द गर्न र अभिभावकलाई आफ्ना बालबालिका विद्यालयमा नपठाउन अनुरोध गऱ्यो (हिमालखबर २०७८) । स्वास्थ्य मन्त्रालयको सो अपीलले सरकारभित्रै यस विषयमा मतभेद छ भन्ने देखाउँथ्यो । यसपछि, विद्यालय बन्द गर्ने कि नगर्ने भन्नेमा विद्यालयहरू थप अन्योलमा परे (अनलाइनखबर २०७८) ।

केही दिनको अन्योलपछि वैशाख ३, २०७८ मा महामारीबाट अति प्रभावित भनिएका १४ जिल्लाका विद्यालय बन्द गर्ने वा खोल्ने अधिकार जिल्ला कोभिड-१९ संकट व्यवस्थापन केन्द्र (डीसीसीएमसी) को समन्वयमा स्थानीय सरकारको निर्णय अनुसार हुने निर्णय शिक्षा मन्त्रालयले गऱ्यो (कान्तिपुर २०७८क) । यसपछि काठमाडौँ महानगरपालिकाले वैशाख ३, २०७८ मै शिक्षक र विद्यार्थीमा संक्रमण देखिएको जनाउँदै एक साता विद्यालय बन्द गर्न निर्देशन दियो । त्यसै गरी, सोही दिन (वैशाख ३, २०७८) बसेको संसदीय सुनुवाइ समितिको बैठकले पनि बालबालिकाहरू उच्च जोखिममा परेको भन्दै तत्काल विद्यालय बन्द गरी वैकल्पिक माध्यमबाट पठनपाठन सञ्चालनको व्यवस्था मिलाउन सरकारलाई निर्देशन दियो (कान्तिपुर २०७८ख) । विद्यालय खोल्ने/

बन्द गर्ने विषयमा शिक्षा र स्वास्थ्य मन्त्रालयका यस्ता दुई थरि सूचना, तथा संसदीय समिति र काठमाडौँ महानगरपालिकाका आ-आफ्नै निर्देशनका कारण शिक्षक, विद्यार्थी र अभिभावकहरू रनभुल्ल थिए (कार्की २०७८)। अन्ततः वैशाख ६, २०७८ मा, देशभर संक्रमणको उच्च जोखिममा रहेका २५ शहरमा वैशाख महिनाभर विद्यालय, कलेज लगायत शिक्षण संस्था बन्द गरी अनलाइनबाट पठनपाठनलाई निरन्तरता दिन शिक्षा मन्त्रालयले निर्देशन दियो। संक्रमण बढ्दै गएको र नियन्त्रण बाहिर जान लागेपछि शिक्षा मन्त्रालयले अर्को निर्णय गरी वैशाख १३, २०७८ बाट देशभरका सबै विद्यालय बन्द गर्न आदेश दियो। कोरोना भाइरसको संक्रमण बढ्दै गएपछि सरकारले वैशाख १६ देखि भदौ १६, २०७८ सम्म (चार महिना) निषेधाज्ञा लागू गरेको थियो (देशसञ्चार २०७८)। यी विवरणले महामारीका समयमा विद्यालय सञ्चालन तथा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाबारे संघीय सरकारका मन्त्रालयहरूबीच राम्रो समन्वय हुन नसकेको देखाउँछ।

अधिकार बाँडफाँटमा अरुचि

महामारीबारे संघीय सरकारका निर्णयहरू विश्लेषण गर्दा शिक्षा मन्त्रालयले शुरूदेखि नै विद्यालय बन्द गर्ने लगायत वैकल्पिक शिक्षण क्रियाकलापहरूमा निर्णय गर्न विभिन्न तहका सरकारलाई शक्ति/अधिकार हस्तान्तरण गर्ने होइन कि केन्द्रीकरण गर्नेतर्फ अग्रसर भएको देखिन्छ। साथै, महामारीमा विद्यालय शिक्षाबारे संघीय सरकारका कतिपय निर्णय "टप-डाउन अप्रोच" वा "वान मोडल फिट्स अल" भन्ने सोचबाट समेत निर्देशित थिए। शिक्षा मन्त्रालयले चैत ५, २०७६ भित्र वार्षिक परीक्षा सकेर देश भरका सबै विद्यालय बन्द गर्न निर्देशन दिनु, आठ महिनासम्म कोभिड प्रभावित र कम प्रभावित दुवै क्षेत्रमा विद्यालय बन्द गर्नु, सबै क्षेत्रमा वैकल्पिक सिकाइ सहजीकरण सम्बन्धी एउटै निर्देशिका र कार्ययोजना लागू गर्नु, विद्यालय बन्द र सञ्चालनबारे निर्णय गर्ने अधिकार संघीय सरकारको शिक्षा मन्त्रालयलाई मात्र हुनुले यसलाई प्रस्ट पार्छ।

कतिपय मुलुकले कोभिडबाट प्रभावित क्षेत्रको पहिचान गरेर निश्चित इलाकामा मात्र विद्यालय बन्द गरे पनि नेपालले संक्रमण फैलिन नदिन देशभर बिनाविकल्प लामो समय विद्यालय बन्द गऱ्यो। कोभिडको पहिलो लहरमा आठ महिना (चैत ६, २०७६ देखि कात्तिक मसान्त २०७७) सम्म विद्यालय बन्द गरियो। पहिलो लहरपछि विद्यालय भौतिक रूपमा सञ्चालन भएको चार महिना पूरा हुन नपाउँदै पुनः कोभिडको दोस्रो लहरको संक्रमण बालबालिकामा देखिन थालेपछि चार महिनासम्म (वैशाख १३–भदौ ३१, २०७८) विद्यालय बन्द गरियो। महामारीबाट सबैभन्दा बढी प्रभावित क्षेत्र (काठमाडौँ, वीरगञ्ज र विराटनगर) लाई मात्र आधार मानेर देशभर विद्यालय बन्द गर्दा संक्रमण कम भएका या संक्रमण नै नभएका क्षेत्रमा समेत पठनपाठन प्रभावित हुन पुग्यो (खनाल २०७७)।

उदाहरणका लागि हिमाली क्षेत्रमा फागुन १ बाट शैक्षिक सत्र शुरू भएर मंसिरमा वार्षिक परीक्षा हुने गर्दछ। तर शुरूमा निश्चित जिल्लामा संक्रमित देखिएकै कारण सरकारले देशभरका विद्यालय बन्द गर्दा हिमाली क्षेत्रका जिल्ला (जहाँ कोरोना संक्रमित नै थिएनन् या अति न्यून थिए) मा जम्मा एक महिना (फागुन) मात्र पढाइ भयो; आठ महिना विद्यालय बन्द भए (गाहा मगर २०७७क)।[१०] संवैधानिक र कानूनी प्रावधान अनुसार विद्यालय शिक्षा सञ्चालन/व्यवस्थापनको अधिकार स्थानीय सरकारमा गइसकेकोले संघीय सरकारले देशभर विद्यालय बन्द गर्न आवश्यक थिएन। महामारीबाट "अति प्रभावित" र "कम प्रभावित" या "अप्रभावित" क्षेत्रको पहिचान गरेर विभिन्न "मोडालिटी" मा विद्यालय सञ्चालन या बन्द गर्ने अधिकार शुरूमै स्थानीय सरकारलाई दिन सकिने थियो, जुन कुरा संविधानसम्मत समेत हुने थियो। तर विद्यालय शिक्षा सञ्चालन सम्बन्धी संविधानले कल्पना गरेको प्रावधानभन्दा बाहिर गएर संघीय सरकारले केन्द्रीकृत व्यवस्था अनुसार देशभर विद्यालय बन्द गर्न निर्देशन दियो। एक हिसाबले यो संघीयताको मर्म विपरीत समेत देखिन्थ्यो।

काठमाडौँ उपत्यकाका केही संस्थागत विद्यालयले वैशाखको दोस्रो हप्ता २०७७ बाटै अनलाइन पठनपाठनलाई निरन्तरता दिएपछि शिक्षा मन्त्रालयलाई पनि वैकल्पिक पठनपाठन सञ्चालन गर्न दबाब परेको थियो। यसपछि संघीय सरकारले देशभरि लागू हुने गरी वैकल्पिक सिकाइका लागि विभिन्न निर्देशिका र कार्ययोजनाहरू ल्यायो। शिक्षा मन्त्रालयले जेठ १८, २०७७ मा "वैकल्पिक प्रणालीबाट विद्यार्थीको सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका" ल्याएर देशभर असार १, २०७७ बाट विद्यालयले वैकल्पिक माध्यमबाट पठनपाठन सञ्चालन गर्ने बाटो खुलायो।[११] नयाँ शैक्षिक सत्र शुरू गर्ने नभई तत्काललाई

[१०] नेपालमा कोरोना भाइरसको पहिलो पटक संक्रमण माघ १०, २०७६ मा चीनबाट फर्केका एक युवामा देखिएको थियो। त्यसै गरी, पहिलो संक्रमित भेटिएको दुई महिनापछि चैत १०, २०७६ मा फ्रान्सबाट फर्किएकी १९ वर्षीया किशोरीमा कोरोनाको संक्रमण देखिएको थियो। दोस्रो संक्रमित भेटिएपछि नेपालमा संक्रमणको त्रास ह्वात्तै बढ्यो। स्वास्थ्य तथा जनसंख्या मन्त्रालयले संक्रमणका हिसाबले अति कम प्रभावित क्षेत्रमा हिमाली जिल्लाहरू मनाङ, मुस्ताङ, डोल्पा, हुम्ला, मुगु, सोलुखुम्बुलाई राखेको थियो। मन्त्रालयका अनुसार भदौ अन्तिम २०७७ सम्म मुगुमा १३, डोल्पामा ६, हुम्ला र मनाङमा ५-५ र मुस्ताङमा एकजना मात्र कोरोना संक्रमित देखिएका थिए।

[११] उक्त निर्देशिकाले अनलाइन, रेडियो, टेलिभिजन र खुला विधिबाट वैकल्पिक सिकाइ प्रणालीलाई सहजीकरण गर्न संघ, प्रदेश, स्थानीय तह र अरू सरोकारवाला निकायको भूमिका तोकेको थियो। त्यस क्रममा विद्यार्थीलाई पाँच ओटा वर्ग—सबै किसिमका प्रविधिको पहुँच भन्दा बाहिर रहेका, रेडियो र एफएम मात्र पहुँच भएका, टेलिभिजनको पहुँच भएका, कम्प्युटर भएका तर अनलाइन कनेक्टिभिटी नभएका, इन्टरनेट तथा सूचना सञ्चार प्रविधिको साधनमा पहुच भएका—मा विभाजन गरेर अनलाइन, दूर तथा खुला शिक्षा मार्फत कक्षा सञ्चालन गर्न सक्ने व्यवस्था गऱ्यो।

सिकाइ प्रक्रिया निरन्तरता दिन र विद्यार्थीलाई सिकाइमा संलग्न गराउन उक्त निर्देशिका ल्याइएको जनाइएको थियो (पोखरेल २०७७) । महामारीको संक्रमण कम नभएपछि शिक्षा मन्त्रालयले वैकल्पिक सिकाइलाई नै शैक्षिक सत्रको मान्यता दिने गरी भदौ १९, २०७७ मा अर्को "विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका" जारी गऱ्यो । पुनः असोज १, २०७७ मा "विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी आकस्मिक कार्ययोजना" जारी गरी महामारीका कारण अझै अवरुद्ध पठनपाठन सञ्चालन गर्न र प्रविधिको पहुँचमा नभएका विद्यार्थीलाई "होम स्कूलिङ" अर्थात् घरमै बसेर पढ्न सकिने स्व-अध्ययन अवधारणा ल्यायो । अन्ततः विभिन्न मोडालिटी र संक्रमणको अवस्थालाई हेरेर स्थानीय सरकारले नै विद्यालय खोल्न वा बन्द गर्न सक्ने गरी कात्तिक २०, २०७७ मा "कोभिड-१९ को सन्दर्भमा विद्यालय सञ्चालन सम्बन्धी कार्यढाँचा" ल्यायो । भदौ दोस्रो हप्ता २०७८ मा थप अर्को "कोभिड महामारीको अवस्थामा हुनसक्ने निषेधाज्ञाको प्रकृति अनुरूप शिक्षा मन्त्रालयसँग सम्बन्धित क्रियाकलापहरूको कार्यान्वयन सम्बन्धी कार्ययोजना" संघीय सरकारको शिक्षा मन्त्रालयले ल्यायो (हेर्नुहोस्, तालिका १) ।

तालिका १ : शिक्षा मन्त्रालयद्वारा जारी वैकल्पिक कक्षा र परीक्षा सञ्चालन निर्देशिकाहरू

मिति	निर्देशिका
चैत दोस्रो हप्ता, २०७६	कोभिड-१९ एजुकेशन क्लस्टर कन्टिन्जेन्सी प्लान, सन् २०२०
जेठ १८, २०७७	**वैकल्पिक प्रणालीबाट विद्यार्थीको सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका-२०७७**
असार ९, २०७७	माध्यमिक शिक्षा परीक्षा (एसईई) कक्षा १० को विद्यार्थी मूल्यांकन, नतिजा प्रकाशन तथा प्रमाणीकरण कार्यविधि, २०७७
भदौ १९, २०७७	**विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका-२०७७**
असोज १, २०७७	विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी आकस्मिक कार्ययोजना–२०७७
कात्तिक २०, २०७७	**विद्यालय सञ्चालन सम्बन्धी कार्यढाँचा–२०७७**
जेठ ३१, २०७८	माध्यमिक शिक्षा परीक्षा (एसईई) कक्षा १० को विद्यार्थी मूल्यांकन, नतिजा प्रकाशन तथा प्रमाणीकरण कार्यविधि, २०७८
भदौ दोस्रो हप्ता, २०७८	**कोभिड महामारीको अवस्थामा हुनसक्ने निषेधाज्ञाको प्रकृति अनुरुप शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालयसँग सम्बन्धित क्रियाकलापहरूको कार्यान्वयन सम्बन्धी कार्ययोजना–२०७८**

स्रोत: नेपाल सरकारले विभिन्न समयमा जारी गरेका निर्देशन/कार्ययोजनाबाट तयार गरिएको ।

वैकल्पिक पठनपाठनका लागि शिक्षा मन्त्रालयले देशभर एकै खालको निर्देशिका र कार्ययोजना ल्याउँदा त्यसले अधिकांश विद्यार्थीलाई समेट्न सकेन । सरकारले जारी गरेको निर्देशिकाले वैकल्पिक पठनपाठनमा अनलाइन र दूर शिक्षालाई बढी केन्द्रित गरेको पाइन्छ । अनलाइन र दूर शिक्षाबाट पठनपाठनको लागि इन्टरनेट, भौतिक पूर्वाधार र संरचना तयार नहुँदै वैकल्पिक पठनपाठनमा होमिँदा सूचना र प्रविधिको पहुँचमा हुनेले पढ्न पाए र पहुँचमा नहुनेले पढ्न पाएनन् ।[१२] उदाहरणका लागि शिक्षाका लागि राष्ट्रिय अभियान नेपाल (एनसिई-नेपाल) ले दैलेख, बाजुरा, चितवन, झापा, पर्वत, पर्सा र रुपन्देही जिल्लामा गरेको सर्वेक्षणले ७० प्रतिशतभन्दा बढी विद्यार्थीहरू वैकल्पिक सिकाइमा संलग्न हुन नसकेको देखाएको थियो (एनसिई-नेपाल सन् २०२०) ।

स्थानीय सरकार : अन्ततः विद्यालय सञ्चालन गर्ने अधिकार

विद्यालय बन्द भएको करिब आठ महिनापछि मात्र संक्रमणको दर, विद्यार्थी संख्या हेरेर विभिन्न विकल्प अपनाएर विद्यालय खोल्ने वा बन्द गर्ने अधिकार स्थानीय सरकारलाई दिइएको थियो । संघीय सरकारले यसअघि जारी गरेका निर्देशिकाले वैकल्पिक शिक्षा सञ्चालनको लागि स्थानीय सरकारलाई सहजीकरण/व्यवस्थापनको मात्रै जिम्मेवारी दिएको थियो; विद्यालय खोल्न वा बन्द गर्न पाउने पूर्ण अधिकार दिइएको थिएन । संक्रमण अवस्था विश्लेषण गरी स्थानीय सरकारले विभिन्न "मोडालिटी" मा विद्यालय सञ्चालन गर्नसक्ने भन्ने संघीय सरकारको सो निर्णयलाई स्थानीय सरकारका प्रतिनिधिहरूले भने संघीय सरकार आफैले शिक्षण सिकाइ गतिविधिहरू व्यवस्थापन गर्न असफल भएपछि ढिला गरी उक्त जिम्मेवारी आफूहरूलाई सुम्पेको टिप्पणी गरेका थिए । भक्तपुर नगरपालिकाका प्रमुख सुनिल प्रजापतिले भने :

> केन्द्र र प्रदेशको विद्यालय सञ्चालनमा आ-आफ्नो अधिकारको दाबी देखिन्छ । वास्तवमा विद्यालय सञ्चालनको जिम्मा कानूनले स्थानीय तहलाई तोकेको छ । त्यसैले यस्ता विषयहरू स्थानीय तहले निर्णय गर्नुपर्ने हो । यस्तो अवस्थामा स्थानीय तहसँग समन्वय गरेर काम गरेको भए राम्रो हुने थियो । विद्यालय सञ्चालन गर्ने

[१२] युनिसेफ (सन् २०२०) ले प्रकाशित गरेको एक प्रतिवेदन अनुसार महामारीका कारण नेपालका विद्यालय जाने गरेका कुल विद्यार्थीमध्ये दुई तिहाई बालबालिका अनलाइन र दूर शिक्षा प्राप्त गर्नबाट वञ्चित थिए । अर्थात् प्रति १० जनामध्ये तीन जना बालबालिका मात्र अनलाइन र दूर शिक्षाको पहुँचमा रहे । महामारीका कारण अधिकांश सामुदायिक विद्यालय लामो समय बन्द रहँदा माध्यमिक तहमा भन्दा पनि आधारभूत तहमा अध्ययनरत बालबालिकामा धेरै असर परेको अनुमान गर्न सकिन्छ (बिडारी २०७७; मोक्तान र उप्रेती २०७८) ।

> निर्णय स्थानीय तहको स्थिति अनुसार फरकफरक होला । शैक्षिक संस्थाहरू सञ्चालन गर्ने धेरै उपायहरू छन् तर त्यतातिर प्रदेश र संघीय सरकारको ध्यान गएको देखिँदैन । (एजुकेशनपाटी २०७७ मा उद्धृत)

नगरपालिकाहरूको छाता संस्था नेपाल नगरपालिका संघका पदाधिकारीहरूले महामारीमा विद्यालय शिक्षाका सम्बन्धमा संघीय सरकारले शुरूमा स्थानीय सरकारलाई पूर्ण अधिकार दिन कञ्जुस्याइँ गरेको र केही गर्न नसकेपछि बाध्य भएर कक्षा सञ्चालन गर्ने जिम्मेवारी शिक्षा मन्त्रालयले स्थानीय सरकारहरूलाई सुम्पेको अर्थ लगाएका थिए (कैनी २०७७ख; घिमिरे सन् २०२०; द हिमालयन टाइम्स सन् २०२०) ।

महामारीमा संघीय सरकारले सूचना निकाल्ने र निर्देशिका बनाउने बाहेक अरू जे जस्ता चुनौती अथवा अप्ठ्यारोहरू छन् त्यो चाहिँ स्थानीय सरकारको काम हो भनेर आफू पन्छिन खोजेको देखिन्छ । उदाहरणका लागि संघीय सरकारले ल्याएका निर्देशिका र कार्ययोजनामा पाठ्यपुस्तक नपुगेका ठाउँमा पाठ्यपुस्तक स्थानीय तहले वितरण गर्नुपर्ने; वैकल्पिक माध्यमबाट पठनपाठनको लागि श्रव्यदृश्य सामग्री उत्पादन तथा वितरण गर्नुपर्ने; रेडियो, टेलिभिजन, विद्युत र इन्टरनेटको पहुँचमा नहुनेलाई अरू माध्यमबाट पठनपाठनमा जोड्नु पर्ने आदि दायित्व स्थानीय सरकारलाई तोकेको देखिन्छ । त्यसै गरी, महामारीमा संस्थागत विद्यालयको शुल्क निर्धारण गर्ने जिम्मेवारी स्थानीय सरकारलाई दियो (हिमालखबर २०७७) । "विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका-२०७७" ले संघ, प्रदेश र स्थानीय तहबाट सञ्चालन हुने कामको समन्वय गर्ने जिम्मेवारी शिक्षा मन्त्रालयको हो भनेको छ, तर शिक्षा मन्त्रालय आफैले स्वीकृत गरेको निर्देशिकामा उल्लिखित दुवै जिम्मेवारी पूरा गर्नबाट चुकेको देखिन्छ (अनलाइनखबर २०७७ख) ।

माथि नै भनियो, लकडाउन भएको तीन महिनासम्म संघीय सरकारले विद्यालय सञ्चालनबारे कुनै ठोस निर्णय गर्न सकेन । विद्यालय सञ्चालनबारे केन्द्र सरकार "अनिर्णित" भएपछि विशेषत: संस्थागत विद्यालयका तर्फबाट स्थानीय सरकारकै अग्रसरतामा विद्यालय खोलिनुपर्ने माग गरियो । निजी विद्यालयका सञ्चालकहरूको एक समूहले जेठ अन्तिम हप्ता, २०७७ तिर रोकिएका परीक्षा अविलम्ब सञ्चालन गर्न र शैक्षिक संस्था खुलाउने सम्बन्धी निर्णय गर्ने अधिकार स्थानीय सरकारलाई दिन संघीय सरकार समक्ष माग राखेका थिए । संघीय सरकारको मात्र मुख ताक्ने प्रणालीको अन्त्य गर्दै स्थानीय सरकारले महामारीको वस्तुस्थिति विश्लेषण गरी विद्यालय सञ्चालन गर्नुपर्ने उनीहरूको जिकिर थियो (एडुखबर २०७७) । संक्रमणको जोखिमका आधारमा विद्यालय पूरै वा आंशिक सञ्चालन गर्न सकिने निर्णय पालिकाले तय गर्नसक्ने संविधानमै किटान भएकाले यसको पूर्ण अधिकार स्थानीय सरकारलाई दिइनुपर्ने उनीहरूको माग थियो (ढकाल २०७७) ।

माध्यमिक तह सम्मको शिक्षाको व्यवस्थापकीय अधिकार संविधानत: स्थानीय सरकारको हो (नेपाल सरकार २०७४)। सो अधिकारमाथि हस्तक्षेप गर्दै संघीय सरकारले महामारीको समयमा आफूले जारी गरेका निर्देशिका र कार्ययोजना प्रभावकारी नभएपछि स्थानीय सरकारले नै विद्यालय सञ्चालन र बन्द गर्न आवश्यक निर्णय लिनसक्ने गरी कात्तिक २०, २०७७ मा "विद्यालय सञ्चालन सम्बन्धी कार्यढाँचा, २०७७" जारी गऱ्यो। केन्द्र सरकारले यसअघि जारी गरेका निर्देशिकाले विद्यालय सञ्चालन तथा पठनपाठनमा स्थानीय तहलाई समन्वय तथा सहयोगीको मात्रै जिम्मेवारी दिएको थियो, पूर्ण अधिकार दिएको थिएन। विद्यालय सञ्चालन सम्बन्धी कार्यढाँचाले स्थानीय सरकारले जोखिम मूल्यांकन गरी विद्यालयसँग परामर्श गरी विद्यालय सञ्चालन, सिकाइ व्यवस्थापन, परीक्षा सञ्चालन गर्नसक्ने व्यवस्था गरेको थियो। विशेष गरी सामुदायिक विद्यालयमा अनलाइन, खुला तथा दूर शिक्षा विधिबाट वैकल्पिक कक्षा सञ्चालन प्रभावकारी नभएपछि सरकारले भौतिक रूपमै विद्यालय सञ्चालनमा ल्याउने आधार तयार पार्न स्थानीय सरकारलाई जिम्मेवारी सुम्पेको थियो।

विद्यालय खोल्ने अधिकार स्थानीय सरकारलाई धेरै ढिला गरी दिइए तापनि यस्तो कदमलाई धेरैले सकारात्मक रूपमा लिए। साथै, विद्यालय शिक्षामा देखिएको यस्तो संकट स्थानीय सरकारका लागि आफूमा प्राप्त संवैधानिक/कानूनी अधिकार प्रयोगमा ल्याउने अवसरको रूपमा लिनुपर्ने तर्क समेत कतिपयले गरे। उदाहरणका लागि, अदीति अधिकारी (२०७७) ले कोभिड महामारीका कारण विद्यालय बन्द भएको यो समय शिक्षामा स्थानीय सरकारको भूमिका बलियो बनाउने र शिक्षालाई साँचो रूपमा विकेन्द्रीकरण गर्ने मौकाको रूपमा लिनुपर्ने तर्क गरेकी थिइन्। त्यसै गरी, वैकल्पिक विधिबाट पठनपाठन सुचारु गर्दा भिन्न आर्थिक, सामाजिक र पारिवारिक पृष्ठभूमि भएका र स्रोत साधनमा समान पहुँच नभएका सामाजिक समूहहरू शिक्षण सिकाइबाट वञ्चित हुनसक्ने सम्भावना हुन्थ्यो। त्यसैले, त्यस्ता समूह र वर्गलाई सिकाइ सहजीकरणका लागि स्थानीय सरकारले नै पहल गर्नुपर्नेमा समेत जोड दिइयो (हेर्नुहोस्, अधिकारी २०७७; ढकाल २०७७; एडुखबर २०७७)। एक जिल्ला या स्थानमा कोभिड संक्रमणको जोखिम बढ्दा देशभरका शिक्षण संस्था बन्द गर्नु व्यावहारिक नभएकाले स्थानीय क्षेत्रको वस्तुस्थितिबारे बढी जानकारी राख्ने स्थानीय सरकारलाई नै विद्यालय सञ्चालन गर्ने-नगर्ने अधिकार दिइनु उपयुक्त देखिन्थ्यो।

प्राथमिकतामा नपरेको विद्यालय शिक्षा

विद्यालय शिक्षा स्थानीय सरकारको एकल अधिकारभित्र परे पनि महामारीमा वैकल्पिक शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया अगाडि बढाउने र शिक्षा सम्बन्धी संवैधानिक अधिकार कार्यान्वयन गर्नेतर्फ उनीहरूले वाञ्छित सक्रियता देखाएको पाइएन। महामारीले गर्दा बन्द भएका

विद्यालय सञ्चालन गर्ने वा वैकल्पिक उपायद्वारा पठनपाठन सञ्चालन गर्न प्रयासरत रहनु पर्नेमा स्थानीय सरकारहरू क्वारेन्टिन/आइसोलेशन सेन्टर निर्माणमा व्यस्त थिए। र, कतिपय स्थानीय सरकारले सामुदायिक विद्यालयलाई नै क्वारेन्टिनमा परिणत गरेका थिए। एक समाचारमा जनाइए अनुसार असार अन्तिम हप्ता, २०७७ सम्ममा करिब पाँच हजार विद्यालय क्वारेन्टिन र आइसोलेशन केन्द्रमा रूपान्तरण भएका थिए (कैनी २०७७क)। क्वारेन्टिन तथा आइसोलेशन केन्द्र बनेका विद्यालयलाई स्थानीय सरकारले समयमै निर्मूलीकरण नगरिदिँदा कतिपय स्थानमा शिक्षक, विद्यार्थी विद्यालयमा उपस्थित हुन सकेनन्। यसले गर्दा केही स्थानमा पठनपाठन सञ्चालनमा अन्योल उत्पन्न भएको थियो (सुब्बा २०७७ख)।

माथि उल्लेख भैसक्यो, "विद्यालय सञ्चालन सम्बन्धी कार्यढाँचा-२०७७" ले विद्यालय सञ्चालनको मुख्य जिम्मेवारी सम्बन्धित स्थानीय सरकारलाई दिएको थियो। प्रधानाध्यापक, शिक्षक, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, शिक्षक तथा अभिभावक संघका पदाधिकारीहरूसँग परामर्श गरेर विद्यालय खोल्न सक्ने कुरा उक्त कार्यढाँचामा उल्लेख थियो। यद्यपि, कतिपय स्थानमा विद्यालय सञ्चालनबारे पालिका र पालिका अन्तर्गतका विद्यालय व्यवस्थापन समिति बीचको बैठक नहुँदा, शिक्षक दरबन्दीको अभाव, विद्यालय भवन र कक्षा कोठाको अभावका कारण विद्यालय सञ्चालनमा अलमल भयो। विद्यालयहरू दुई शिफ्टमा सञ्चालन गर्नुपर्ने र आलोपालो विधि प्रयोग गर्नुपर्ने व्यवस्था कार्यढाँचामा थियो। तर, अधिकांश विद्यालयहरूमा पर्याप्त शिक्षकको अभाव भएकोले दुई सत्रमा कक्षा सञ्चालन गर्न उनीहरूले सकेनन्। एउटै शिक्षकले बिहान र दिउँसो पढाउन सक्ने अवस्था भएन। अनि दुई शिफ्ट पढाउने शिक्षकहरूलाई तदनुरूप नै भत्ता दिनुपर्ने हुँदा समस्या उत्पन्न भयो। साथै, पढाइ सञ्चालन गर्दा कक्षा कोठाहरूमा भौतिक दूरी कायम गर्नु परे पनि कतिपय विद्यालयहरूमा कक्षाकोठा पर्याप्त नभएकोले भौतिक दूरी कायम गरेर पठनपाठन सञ्चालन गर्न सकिने अवस्था रहेन (बुधबार २०७७)। यी विषयहरूमा पनि स्थानीय सरकारको पर्याप्त ध्यान गएको देखिँदैन।

महामारीको बेला वैकल्पिक शिक्षण सिकाइका लागि शिक्षक, अभिभावक, विद्यार्थी र विद्यालय व्यवस्थापन समितिबीच समन्वय र परिचालन गर्ने विषयमा समेत स्थानीय सरकारहरू कमजोर देखिए। कतिपय स्थानीय सरकारले आफ्नो क्षेत्रमा रहेका विद्यालयमा विद्यार्थी र शिक्षकहरू कति छन्, उनीहरूको इन्टरनेट र दूर शिक्षामा पहुँच कस्तो छ भन्नेसम्म पनि जानकारी राखेको पाइएन (सुब्बा २०७७क)। महामारीमा विद्यार्थीका लागि सामग्री जुटाउने, वैकल्पिक सिकाइको व्यवस्थापन गर्ने, अध्ययन सामग्री उपलब्ध गराउने, शिक्षकलाई तालिम प्रदान गर्ने, विद्यार्थीलाई मनोपरामर्श दिने, अस्थायी सिकाइ केन्द्रको व्यवस्थापन गर्ने, अभिभावक शिक्षा प्रदान गर्ने जस्ता कार्यमा स्थानीय सरकारले

अभिभावक, शिक्षक संघ र विद्यालय व्यवस्थापन समितिसँग मिलेर काम गर्न सक्ने सम्भावना थिए । यी उदाहरणले पनि कोभिड महामारीमा विद्यालय शिक्षा सञ्चालन/व्यवस्थापनको लागि अरू सम्बन्धित निकायसँग समन्वय गर्ने प्रक्रियामा स्थानीय सरकारको भूमिका प्रभावकारी नभएको देखाउँछ ।

भौतिक उपस्थितिमा कक्षा सञ्चालन गर्दा विद्यालयलाई आवश्यक पर्ने स्वास्थ्य सुरक्षाका सामग्री स्थानीय सरकारले उपलब्ध गराउने भनिएको थियो । यद्यपि, एकाध बाहेक अधिकांश विद्यालयले सम्बन्धित पालिकाबाट विद्यालय सञ्चालनको लागि आवश्यक स्वास्थ्य सामग्री सहयोग पाएका थिएनन् । काठमाडौँ महानगरपालिका जस्तो निकै धनी पालिकाले समेत सामुदायिक विद्यालयमा मास्क, सेनिटाइजर, थर्मल गन र स्वास्थ्यकर्मी आदिको व्यवस्थापन गर्न सकेको थिएन । सम्बन्धित स्थानीय सरकारले विद्यालय, परीक्षा सञ्चालन गर्न निर्देशन दिएको तर विद्यालय सञ्चालनका लागि चाहिने स्वास्थ्य सामग्रीको सहयोग नदिएको भन्दै शिक्षकहरूले स्थानीय सरकारको आलोचना गरेका थिए (गाहा मगर २०७७ख) । समग्रमा, बन्द विद्यालय पुनः सञ्चालनभन्दा विद्यालयमा क्वारेन्टिन/आइसोलेशन निर्माणमा खटिनु; बन्द विद्यालय सञ्चालनबारे संघकै निर्देशनलाई पर्खेर बस्नु; विद्यालयका शिक्षक, अभिभावक र व्यवस्थापन समितिबीच समन्वय गर्न यथोचित भूमिका नखेल्नु; विद्यालयलाई चाहिने आवश्यक पठन र स्वास्थ्य सामग्रीको सहयोग गर्न नसक्नुले विद्यालय शिक्षा स्थानीय सरकारको प्राथमिकताको विषयमा पर्न नसकेको भन्न सकिन्छ ।

जिल्ला प्रशासन कार्यालयको हस्तक्षेप

संघीय सरकारले भदौ १९, २०७७ मा जारी गरेको सिकाइ सहजीकरण निर्देशिकामा "अन्यत्र जुनसुकै कुरा लेखिएको भए तापनि कुनै क्षेत्र विशेषमा नियमित विद्यालय सञ्चालन हुनसक्ने अवस्था भएमा प्रत्यक्ष शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न बाधा पर्ने छैन" उल्लेख थियो ।[१३] तर निर्देशिकामा उल्लिखित सो प्रावधान व्यवहारमा भने लागू हुन सकेन । उदाहरणका लागि रामपुर नगरपालिका, पाल्पाले शिक्षकसँग प्रत्यक्ष सम्पर्कमा नरहेका र रेडियो तथा टेलिभिजनबाट मात्रै पाठ्यसामग्री सुनेर सिकिरहेका विद्यार्थीलाई स्वास्थ्य मापदण्ड पूरा गर्दै आलोपालो गरी असोज ४, २०७७ बाट विद्यालयमा नै पठनपाठन गराउने निर्णय गऱ्यो । उक्त निर्णय अनुसार नगर शिक्षा समिति र विद्यालयका शिक्षकहरूको बैठकले पढाउने अन्तिम तयारी गरिरहँदा जिल्ला प्रशासन कार्यालय (जिप्रका), पाल्पाले असोज ५, २०७७ मा पत्र लेखी पठनपाठन नगर्न निर्देशन दियो (राई २०७७) । जिप्रकाको उक्त पत्रपछि रामपुरका विद्यालयमा पठनपाठन शुरू भएन ।

[१३] हेर्नुहोस्, निर्देशिकाको बुँदा नं. ३३(२) ।

त्यसै गरी, दोलखाको गौरीशंकर उच्च माविमा कोभिड संक्रमितको संख्या शून्य भएकाले भौतिक दूरी कायम राखेर पठनपाठन सञ्चालन गर्ने तयारी भइरहेको थियो । तर जिप्रका दोलखाले असोज २०७७ को दोस्रो साताति भौतिक उपस्थितिमा पठनपाठन नगर्न निर्देशन दिएपछि सो प्रयत्न कार्यान्वयन हुन सकेन । नुवाकोटमा महामारीका कारण बन्द भएका विद्यालय छ महिनापछि खुलेका थिए । तर विद्यालय सञ्चालन भएको आठ दिन हुन नपाउँदै असोज २०७७ को दोस्रो साताति नुवाकोट जिप्रकाले बन्द गर्ने आदेश दिएकाले ती विद्यालय पुनः बन्द गरिए (थापा २०७७) । विद्यालय सञ्चालनबारे स्थानीय सरकारले गरेका निर्णयमाथि जिप्रकाबाट भएका हस्तक्षेपका यी केही उदाहरण मात्र हुन् ।

माथिका विवरणबाट स्थानीय वस्तुस्थितिको विश्लेषण गरेर विद्यालय खोल्न पाउने भन्ने विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण निर्देशिकाको प्रावधान जिप्रकाहरूकै हैकमका कारण कार्यान्वयन नभएको प्रष्टिन्छ । विद्यालय खोल्ने विषयमा स्थानीय सरकार र जिप्रकाबीच तालमेल नमिलेको अवस्थामा शिक्षा मन्त्रालयले संयोजनकारी भूमिका निर्वाह गर्नुपर्ने थियो । तर महामारीको समयमा संघीय सरकारले यस विषयमा अपेक्षित भूमिका निर्वाह गरेको देखिएन । बरू उसले उल्टै हस्तक्षेपको नीति लियो । उदाहरणका लागि २०७७ असोज दोस्रो हप्तासम्म कोभिडको प्रभाव नभएका मुगु, हुम्ला, मनाङ, मुस्ताङ, डोल्पा लगायत जिल्लाका स्थानीय सरकारले विद्यालय सञ्चालन गर्ने तयारी थालेका थिए । शिक्षाका कर्मचारी र शिक्षकहरू विद्यालय सञ्चालनमा इच्छुक देखिए पनि शिक्षा मन्त्रालयले विद्यालय सञ्चालन नगर्न निर्देशन दियो (अनलाइनखबर २०७७ख) । स्थानीय सरकारले आफ्नो अधिकार प्रयोग गरेर विद्यालय खोल्न खोजे पनि जिल्ला शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाईले हस्तक्षेप गर्दा पठनपाठन प्रभावित भइरह्यो । स्थानीय वस्तुस्थिति अध्ययन गरेर कोरोना संक्रमणको जोखिम कम रहेको या नरहेको पालिकामा शिक्षण संस्था सञ्चालन गर्नसक्ने या वैकल्पिक शिक्षण पद्धति विकास गर्नसक्ने सम्भावना थियो । तर यो पक्षमा संघीय र स्थानीय सरकार दुवै चुकेको देखियो ।

निष्कर्ष

यो लेखमा महामारीमा (वैकल्पिक) शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा संघीय तथा स्थानीय सरकारको भूमिकाबारे चर्चा गरियो । लेखका मूल खण्डमा गरिएका छलफल/विश्लेषणले महामारीले विद्यालय शिक्षामा पारेको प्रभाव र संघीय तथा स्थानीय सरकारको "रेस्पोन्स" बारे केही प्रारम्भिक निर्क्योलमा पुग्न सकिन्छ । पहिलो, महामारीको समयमा नियमित पठनपाठन/शैक्षिक क्रियाकलापलाई अगाडि बढाउन संघीय सरकारको भूमिका मूलतः निर्देशनमुखी या निर्देशिका जारी गर्नेसम्म मात्र सीमित थियो । थप, विद्यालय शिक्षाबारे संघीय सरकारले लिएका कतिपय निर्णय संविधानमा उल्लिखित प्रावधान प्रतिकूल या

संघीयताको मर्म विपरीतका थिए । दोस्रो, नेपालको संविधानले माध्यमिक तह सम्मको शिक्षाको सञ्चालन/व्यवस्थापनको अधिकार स्थानीय सरकारलाई दिएको छ । विद्यालय शिक्षाको सञ्चालन/व्यवस्थापनबारे आफूमा प्राप्त संवैधानिक अधिकार प्रयोग गर्दै महामारीको स्थानीय अवस्था विश्लेषण गर्दै शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया अगाडि बढाउन स्थानीय सरकारहरू जागरुक देखिएनन् । संघीय सरकारको मुख ताक्ने, र निर्देशन अनुसरण गर्ने प्रवृत्ति उनीहरूमा ज्यादा देखियो । विद्यालय सञ्चालन/व्यवस्थापनबारे स्थानीय सरकारमा निहित संवैधानिक अधिकारमाथि जिप्रकाले हस्तक्षेप गर्दा समेत नगरपालिका या गाउँपालिकाका केही पदाधिकारी बाहेक अन्यले त्यस्तो हस्तक्षेपको खासै विरोध गरेको देखिएन । सीमित स्थानीय सरकारले मात्रै लकडाउनको समयमा आफू अनुकूल अभ्यास गरेर विद्यालय सञ्चालन तथा वैकल्पिक विधिबाट पठनपाठन सुचारु गर्न सकेका थिए । विद्यालय शिक्षामा महामारीले सिर्जना गरेको यस्तो संकट स्थानीय सरकारका लागि आफूलाई प्राप्त संवैधानिक/कानूनी अधिकार प्रयोग गर्ने अवसर थियो, जसमा पालिकाहरू चुकेको देखियो । समग्रमा, वैकल्पिक शिक्षण प्रणालीको तयारी र सञ्चालनमा हामी कति कमजोर रहेछौँ भन्ने कोभिड-१९ को महामारीले प्रस्ट देखाएको छ ।

कृतज्ञता

कोरोना भाइरस रोगबाट उत्पन्न असहज परिस्थितिमा समेत विद्यालय शिक्षाका अनेक आयामबारे सामग्री प्रकाशित गर्ने नेपाली सञ्चार संस्थाप्रति म कृतज्ञ छु, जसका कारण यो लेख तयार पार्न सम्भव भयो । अनुसन्धान प्रक्रियामा मार्टिन चौतारीका अनुसन्धाता प्रत्यूष वन्त र देवेन्द्र उप्रेतीको विशेष सहयोग रह्यो, यसका लागि उहाँहरूप्रति कृतज्ञ छु । अनुसन्धानका क्रममा विभिन्न चरणका सहयोग पुऱ्याउनुहुने मार्टिन चौतारीका लोकरञ्जन पराजुली, रुख गुरुङ, हर्षमान महर्जन, सोहन प्रसाद साह, अमन गारू, बुद्धकुमार श्रेष्ठ र दलबहादुर श्रेष्ठलाई धन्यवाद दिन चाहन्छु । यसै गरी, लेखको भाषा सम्पादन गरिदिनु भएकोमा देवेन्द्र उप्रेतीप्रति आभारी छु । यो लेख डेनमार्ककको विदेश मन्त्रालयको आर्थिक सहयोगमा मार्टिन चौतारी, काठमाडौँ विश्वविद्यालय र आर्हुस विश्वविद्यालय, डेनमार्कद्वारा सञ्चालित "नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा सार्वजनिक वित्तको गतिशीलता" परियोजना अन्तर्गत तयार गरिएको हो । सो सहयोग एवं सहकार्यका लागि सम्बन्धित संस्थाहरूलाई धन्यवाद छ ।

सन्दर्भ सामग्री

अधिकारी, अदीति । २०७७ । शिक्षा-संकट : स्थानीय सरकारका लागि मौका । *नयाँ पत्रिका*, जेठ ५ । www.nayapatrikadaily.com/news-details/43552/2020-05-18 मा उपलब्ध; चैत १७, २०७७ मा हेरिएको ।

अनलाइनखबर । २०७७क । शिक्षा मन्त्रालयको अन्योलले विद्यार्थी मारमा । वैशाख २४ । www.onlinekhabar.com/2020/05/861296 मा उपलब्ध; वैशाख २४, २०७७ मा हेरिएको ।

अनलाइनखबर । २०७७ख । विद्यालय सञ्चालनमा शिक्षा मन्त्रालयको भाँजो ! असोज १४ । www.onlinekhabar.com/2020/09/899964 मा उपलब्ध; चैत १५, २०७७ मा हेरिएको ।

अनलाइनखबर । २०७८ । विद्यालय बन्दबारे सरकारको निर्णय पखिँदै स्थानीय तह । वैशाख २ । www.onlinekhabar.com/2021/04/945929 मा उपलब्ध; जेठ ३, २०७८ मा हेरिएको ।

एजुकेशनपाटी । २०७७ । प्रदेशले भर्ना खुला गर भन्ने सङ्घले नगर भन्ने, हामीले के गर्ने ? जेठ २४ । https://educationpati.com/samundrasetuschool1/ मा उपलब्ध; वैशाख १०, २०७८ मा हेरिएको ।

एडुखबर । २०७७ । रोकिएका परीक्षा तत्काल गर्न माग, विद्यालय खोल्ने निर्णयको अधिकार पालिकालाई दिनुपर्ने । जेठ २४ । www.edukhabar.com/news/14741 मा उपलब्ध; कात्तिक २९, २०७८ मा हेरिएको ।

एडु-पत्र । २०७७ । संसदको शिक्षा समितिको निष्कर्ष : पर्ख र हेरको अवस्था छ किन आत्तिएको ? वैशाख २४ । https://edupatra.com/news/conclusion-of-the-parliamentary-committee-there-is-a-wait-and-see-situation-why-panic/ मा उपलब्ध; चैत १२, २०७७ मा हेरिएको ।

कान्तिपुर । २०७६ । विद्यालय र कलेज बन्द गर्न अनेरास्ववियूको माग । फागुन २३ । https://ekantipur.com/news/2020/03/28/158539203252448635.html मा उपलब्ध; चैत ४, २०७७ मा हेरिएको ।

कान्तिपुर । २०७८क । स्थानीय तहको निर्णयबमोजिम विद्यालय बन्द गर्ने/नगर्ने निर्णय गर्नू : शिक्षा मन्त्रालय । वैशाख ३ । https://ekantipur.com/news/2021/04/16/16185621238089517.html मा उपलब्ध; जेठ ३, २०७८ मा हेरिएको ।

कान्तिपुर । २०७८ख । संसदीय समितिको निर्देशन : तत्काल स्कूल बन्द गरी वैकल्पिक माध्यमबाट पठनपाठन गराउनू । वैशाख ३ । https://ekantipur.com/news/2021/04/16/16185681625949656.html मा उपलब्ध; जेठ ३, २०७८ मा हेरिएको ।

कार्की, उजिर । २०७८ । विद्यालय सञ्चालनबारे चारथरि निर्देशन, अन्योलमा अभिभावक । *नेपालखबर*, वैशाख ३ । https://nepalkhabar.com/politics/55404-2021-04-16-14-45-58 मा उपलब्ध; जेठ ३, २०७८ मा हेरिएको ।

कैनी, सुदीप । २०७७क । कम जोखिमका क्षेत्रमा साउन १ देखि स्कूल खोल्ने तयारी । *कान्तिपुर*, असार ३० । https://ekantipur.com/news/2020/07/14/1594699 44555149861.html मा उपलब्ध; साउन ६, २०७८ मा हेरिएको ।

कैनी, सुदीप । २०७७ख । कक्षा सञ्चालनको जिम्मा पालिकालाई । *कान्तिपुर*, भदौ २६ । https://ekantipur.com/news/2020/09/11/1599788940689748.html मा उपलब्ध; चैत १७, २०७७ मा हेरिएको ।

कोइराला, विद्यानाथ । २०७७ । अनलाइन शिक्षामा रोक : क्रान्तिकारी सरकारको थोत्रो बुद्धि । *हिमालखबर*, जेठ १३ । www.himalkhabar.com/news/114439 मा उपलब्ध; जेठ १४, २०७७ मा हेरिएको ।

खनाल, शिशिर । २०७७ । वीरगञ्ज र काठमाडौँलाई हेरेर गाउँको पढाइ नरोकौं । *अनलाइनखबर*, भदौ २२ । www.onlinekhabar.com/2020/09/894643 मा उपलब्ध; चैत २१, २०७७ मा हेरिएको ।

गाहा मगर, सन्त । २०७७क । शैक्षिकसत्र दुई महिना बाँकी, दुईजना संक्रमित हुँदा ६० हजारको पढाइ रोकियो । *अनलाइनखबर*, भदौ २१ । www.onlinekhabar.com/2020/09/894337 मा उपलब्ध; भदौ २१, २०७८ मा हेरिएको ।

गाहा मगर, सन्त । २०७७ख । महामारीका बेला विद्यालय खोल्ने कि नखोल्ने ? *अनलाइनखबर*, मंसिर ११ । www.onlinekhabar.com/2020/11/911714 मा उपलब्ध; असोज १३, २०७८ मा हेरिएको ।

गौतम, रवीन्द्र । २०७६ । मन्त्रालयको निर्देशन अवज्ञा गर्दै विद्यालय । *अन्नपूर्ण पोस्ट्*, फागुन २४ । http://annapurnapost.com/news/149746 मा उपलब्ध; कात्तिक २८, २०७८ मा हेरिएको ।

ढकाल, सुनिता । २०७७ । शिक्षामा स्थानीय तहको भूमिका । *सेतोपाटी*, असार ४ । www.setopati.com/blog/209317 मा उपलब्ध; चैत ४, २०७७ मा हेरिएको ।

तामाङ, सन्जिला । सन् २०२१ । कोभिड-१९ महामारी र नेपालको विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी सन्दर्भ सामग्री । http://martinchautari.org.np/storage/files/covid--19pandemic-and-school-education-in-nepal-bibliography-cbs1-2021.pdf मा उपलब्ध; भदौ २०, २०७८ मा हेरिएको ।

थापा, कृष्ण । २०७७ । नुवाकोटमा खुलेको आठ दिनमै विद्यालय बन्द । *कान्तिपुर*, असोज १६ । https://ekantipur.com/news/1601608246699/02/10/2020 8646.html मा उपलब्ध; मंसिर ९, २०७८ मा हेरिएको ।

थाहाखबर । २०७६ । सरकारको निर्देशन : वार्षिक परीक्षा चाँडो सकेर विद्यालय बन्द गर्नू । फागुन २२ । https://thahakhabar.com/news/92889/ मा उपलब्ध; चैत ४, २०७७ मा हेरिएको ।

देशसञ्चार । २०७८ । काठमाडौँ उपत्यकामा चार महिनापछि हट्यो निषेधाज्ञा । भदौ १६ । https://deshsanchar.com/2021/09/01/551189/ मा उपलब्ध; असोज ७, २०७८ मा हेरिएको ।

नागरिकखबर । सन् २०२० । नेपाल कोभिडको अति उच्च जोखिमको सूचीमा पऱ्यो । फागुन १६ । https://nagarikkhabar.com/2020/2/24743/ मा उपलब्ध; साउन १०, २०७८ मा हेरिएको ।

नेपाल सरकार । २०७४ । *स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन, २०७४* । काठमाडौँ : नेपाल सरकार ।

पराजुली, लोकरञ्जन, देवेन्द्र उप्रेती र रुख गुरुङ । २०७६ । संघीय नेपालमा स्थानीय सरकार र विद्यालय शिक्षा । *समाज अध्ययन* १४ : ८३–११८ ।

पोखरेल, गिरिराजमणि । २०७७ । यस कारण वैकल्पिक सिकाइ प्रणाली । *कान्तिपुर*, असार ३ । https://ekantipur.com/opinion/2020/06/17/159236593313139216.html मा उपलब्ध; चैत १५, २०७७ मा हेरिएको ।

पौडेल, चिरञ्जीवी । २०७६ । योगेश भट्टराई : 'कोभिडमुक्त देश'का पर्यटनमन्त्री ! *अनलाइनखबर*, फागुन ७ । https://www.onlinekhabar.com/837984/02/2020 मा उपलब्ध; असार २२, २०७८ मा हेरिएको ।

बिडारी, सुरेश । २०७७ । कोरोना कहर : ओझेलमा प्रारम्भिक बाल शिक्षा । *अनलाइनखबर*, असोज २२ । www.onlinekhabar.com/2020/10/901928 मा उपलब्ध; कात्तिक २०, २०७८ मा हेरिएको ।

बीबीसी नेपाली । सन् २०२० । कोरोना भाइरस नेपाल : प्रधानमन्त्री ओलीका विवादमा परेका तीन महिनाका तीन प्रमुख अभिव्यक्ति । जुन २२ । www.bbc.com/nepali/news53128959- मा उपलब्ध; साउन १०, २०७८ मा हेरिएको ।

बुधबार । २०७७ । विद्यालय सञ्चालनमा अन्योल कायमै । मंसिर १७ । https://ebudhabar.com/2020/12/16600/ मा उपलब्ध; चैत २४, २०७७ मा हेरिएको ।

मोक्तान, सन्जिला । सन् २०२१ । कोभिड-१९ महामारी र नेपालको विद्यालय शिक्षा : केही चुनिन्दा अध्ययन सामग्री । https://martinchautari.org.np/storage/files/covid-19-pandemic-and-school-education-in-nepal-a-select-reading-list.pdf मा उपलब्ध; भदौ २०, २०७८ मा हेरिएको ।

मोक्तान, सन्जिला र देवेन्द्र उप्रेती । २०७८ । *कोभिड-१९ महामारीमा विद्यालय शिक्षा : अनुसन्धान प्रतिवेदन* । काठमाडौँ : मार्टिन चौतारी । https://martinchautari.org.np/storage/files/report-school-education-during-the-covid-19-pandemic-crs2021-1.pdf मा उपलब्ध; मंसिर ५, २०७८ मा हेरिएको ।

राई, नुनुता । २०७७ । स्थानीय तह विद्यालय खोल्ने, जिल्ला प्रशासन बन्द गराउने । *हिमालखबर*, असोज १२ । www.himalkhabar.com/news/118863 मा उपलब्ध; चैत १२, २०७७ मा हेरिएको ।

वाग्ले भट्टराई, सम्झना । २०७६ । विद्यालय बन्द गर्न ढिलो भो । *कान्तिपुर*, फागुन ३० । https://ekantipur.com/opinion/1584067443511830 11/13/03/2020.html मा उपलब्ध; साउन १०, २०७८ मा हेरिएको ।

शिविप्रम (शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय) । २०७७ । *शैक्षिक सूचना* २०७७ । काठमाडौँ : शिविप्रम, योजना तथा अनुगमन महाशाखा ।

संग्रौला, गोपाल । २०७६ । विद्यालयमा कोभिड संक्रमण रोक्न सजगता । *कारोबार*, चैत ३ । www.karobardaily.com/news/30103 मा उपलब्ध; असार १४, २०७८ मा हेरिएको ।

सुब्बा, रोश्ना । २०७७क । वैकल्पिक सिकाइमा विद्यार्थीको न्यून सहभागिता । *शिक्षक*, असार २८ । https://shikshakmasik.com/2670/वैकल्पिक-सिकाइमा-विद्यार्थीको-न्यून-सहभागिता मा उपलब्ध; कात्तिक २८, २०७८ मा हेरिएको ।

सुब्बा, रोश्ना । २०७७ख । क्वारेन्टिन राखिएका स्कूल : कसले गर्ने निसंक्रमणीकरण ? *शिक्षक*, असोज २१ । https://shikshakmasik.com/3719/क्वारेन्टिन-राखिएका-स्कूलः-कसले-गर्ने-निसंक्रमणीकरण मा उपलब्ध; कात्तिक २१, २०७८ मा हेरिएको ।

हिमालखबर । २०७७ । महामारीलाई शिक्षा प्रणाली बदल्ने अवसर बनाउँछौं । जेठ २६ । www.himalkhabar.com/news/114853 मा उपलब्ध; असार १५, २०७८ मा हेरिएको ।

हिमालखबर । २०७८ । शिक्षामन्त्रीसँग टकरावपछि स्वास्थ्यमन्त्रीले गरे विद्यालय बन्दको अपील । वैशाख २ । www.himalkhabar.com/news/122880 मा उपलब्ध; जेठ ३, २०७८ मा हेरिएको ।

Azzi-Huck, Kaliope and Tigran Shmis. 2020. Managing the Impact of COVID-19 on Education Systems Around the World: How Countries are Preparing, Coping, and Planning for Recovery. Available at https://blogs.worldbank.org/education/managing-impact-COVID-

19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing; accessed June 14, 2021.

Ghimire, Binod. 2020. Federal Government Authorises Local Governments to Manage School Education. *The Kathmandu Post*, September 12. Available at https://kathmandupost.com/national/2020/09/11/federal-government-authorises-local-governments-to-manage-school-education; accessed April 1, 2021.

Makalesi, Derleme. 2020. Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal* 28(3): 1124–1129.

NCE-Nepal (National Campaign for Education Nepal). 2020. Impact of COVID 19 in Public School Education of Nepal. November 29. Available at www.youtube.com/watch?v=qyRqKTLcaL0&t=3495s; accessed July 13, 2021.

The Himalayan Times. 2020. Local Levels Given Authority to Reopen Schools. November 19. Available at https://thehimalayantimes.com/kathmandu/local-levels-given-authority-to-reopen-schools; accessed March 31, 2021.

UNICEF (United Nations Children's Fund). 2020. COVID-19: At Least a Third of the World's and Two-Thirds of Nepal's Schoolchildren Unable to Access Remote Learning During School Closures, New UNICEF Report Says. August 28. Available at www.unicef.org/nepal/press-releases/covid-19-least-third-worlds-and-two-thirds-nepals-schoolchildren-unable-access; accessed June 6, 2021.

लेखक/सम्पादक परिचय

आभास भण्डारीले युनिभर्सिटी अफ इलिनोई एट सिकागोबाट इतिहासमा विद्यावारिधि गर्दैछन् । त्रिभुवन विश्वविद्यालयबाट सन् २०१६ मा समाजशास्त्रमा स्नातकोत्तर गरेका भण्डारीका लेख र पुस्तक समीक्षा *स्टडीज इन नेपाली हिस्ट्री एण्ड सोसाइटी*मा पनि प्रकाशित छन् । ईमेल : avash1989@gmail.com

उमा प्रधान युनिभर्सिटी कलेज लण्डनमा अध्यापन गर्छिन् । यसअघि उनी अक्सफोर्ड युनिभर्सिटीमा फेलो र आर्हुस युनिभर्सिटीमा पोष्ट डक्टरल फेलो थिइन् । *साइमल्टेनियस आइडेन्टिटिज : त्यांग्वेज, एजुकेशन एण्ड द नेपाली नेशन* (सन् २०२०) की लेखक प्रधानको रुचि शक्ति, राज्य र समाजसँग शिक्षाको जेलिएको सम्बन्धका आयामहरू केलाउनु हो । ईमेल : u.pradhan@ucl.ac.uk

मानवशास्त्री **कारेन ध्यालेन्टिन** स्कूल अफ एजुकेशन, आर्हुस युनिभर्सिटीमा सहप्राध्यापक हुन् । उनले सन् १९९० को मध्यदेखि नेपालको शिक्षा क्षेत्रका विभिन्न पहलूबारे अध्ययन-अनुसन्धान र प्रकाशन गर्दैआएकी छन् । उनको सह-सम्पादनमा निस्किएको पछिल्लो पुस्तक *मोबिलिटी, एजुकेशन एण्ड लाइफ ट्रयाजेक्टोरिज : न्यू एण्ड ओल्ड माइग्रेटोरी पाथवेज* (सन् २०१९) हो । ईमेल : kava@dpu.dk

उच्चस्तरीय शिक्षा आयोग २०७५ का सदस्य **कृष्ण प्रसाद पौडेल** विकास, वातावरण, पर्यावरणीय कृषि र खाना विषयका अध्येता हुन् । उनले चितवनस्थित कृषि तथा पशु विज्ञान अध्ययन संस्थान, रामपुर क्याम्पसबाट कृषि विषयमा स्नातक गरी वन व्यवस्थापन तथा प्रसारमा स्नातकोत्तर र समाजशास्त्रमा विद्यावारिधि गरेका छन् । विगत ३० वर्षदेखि

प्राकृतिक स्रोत र समुदायको अन्तरसम्बन्ध अध्ययन गर्दै आएका पौडेल नेपालको वन स्रोत, जलवायु परिवर्तन र दिगो कृषि विषयमा अध्ययन, अनुसन्धान र अभियानमा कार्यरत प्राज्ञिक गैरसरकारी संस्था फरेष्ट एक्शन, नेपालका संस्थापक हुन्। नेपाल कृषि अनुसन्धान परिषद्को बोर्ड सदस्य रहेका पौडेल प्रांगारिक कृषि अध्ययन कार्यदल २०७५ र कर्णाली प्रदेश विज्ञ समूह २०७६ का सदस्य समेत हुन्। ईमेल : paudelkrishne@gmail.com

देवेन्द्र उप्रेती मार्टिन चौतारीका अनुसन्धाता हुन्। शिक्षा, विधा अध्ययन र पेसागत संघ-संस्थाबारे अनुसन्धान गरेका उप्रेतीका सह-लेखन तथा सह-सम्पादनमा चार ओटा पुस्तक र थुप्रै लेख प्रकाशित छन्। *स्कूल एजुकेशन इन नेपाल : हिस्ट्री एण्ड पोलिटिक्स अफ गभर्नेन्स एण्ड रिफर्म्स* (सन् २०२१) उनको पछिल्लो सह-सम्पादित पुस्तक हो। उनी *समाज अध्ययन* जर्नलका सम्पादन समूहका सदस्य हुन्। ईमेल : upretydevendra@gmail.com

मार्टिन चौतारीका अनुसन्धान निर्देशक **प्रत्यूष वन्त**को लेखन/सम्पादनमा दुई दर्जनभन्दा बढी पुस्तक प्रकाशित छन्। नेपाली राष्ट्रियता, संस्था, एरिया स्टडीज, ज्ञान निर्माणको राजनीति र मिडियाबारे उनका लेख प्रकाशित छन्। *स्कूल एजुकेशन इन नेपाल : हिस्ट्री एण्ड पोलिटिक्स अफ गभर्नेन्स एण्ड रिफर्म्स* (सन् २०२१) उनको पछिल्लो सह-सम्पादित पुस्तक हो। उनी *स्टडीज इन नेपाली हिस्ट्री एण्ड सोसाइटी* र *समाज अध्ययन* जर्नलका सम्पादन समूहका सदस्य हुन्। ईमेल : sinhas@mos.com.np

रुख गुरुङ मार्टिन चौतारीका अनुसन्धाता हुन्। उनी *नेपालका सामुदायिक विद्यालय : विद्यालय सञ्चालन प्रक्रिया सम्बन्धी सर्वेक्षण* (२०७६) का सह-लेखक हुन्। उनले शिक्षा, प्राकृतिक विपद्, युवाबारे अनुसन्धान गरेका छन्। उनी युवा नामक संस्थाका सह-संस्थापक र अध्यक्ष (सन् २००९–२०१२) समेत हुन्। ईमेल : rukh.grg@gmail.com

लबिसा उप्रेती नीति अनुसन्धानकर्ता हुन्। उनले २०७६ मा एरास्मस प्लस कार्यक्रम अन्तर्गत शिक्षा नीतिमा स्नातकोत्तर गरेकी थिइन्। उप्रेती अहिले अन्तर्राष्ट्रिय जल व्यवस्थापन संस्था नेपालमा जल सम्बन्धी नीति र व्यवस्थापनबारे अनुसन्धानरत छन्। ईमेल : labisha@gmail.com

लोकरञ्जन पराजुली ऐतिहासिक समाजशास्त्री हुन्। उनको सह/सम्पादनमा करिब एक दर्जन पुस्तक प्रकाशित छन्। उनले शिक्षा, सार्वजनिक वृत्त, पुस्तकालय, राजनीति, नागरिक समाज, मिडिया, आदिबारे लेखेका छन्। *स्कूल एजुकेशन इन नेपाल : हिस्ट्री*

एण्ड पोलिटिक्स अफ गभर्नेन्स एण्ड रिफर्म्स (सन् २०२१) उनको पछिल्लो सह-सम्पादित पुस्तक हो । उनी *समाज अध्ययन*का साथै *स्टडीज इन नेपाली हिस्ट्री एण्ड सोसाइटी*का सम्पादन समूहका सदस्य हुन् । ईमेल : rameshparajuli@gmail.com

श्याम कुँवर "इन्फ्रास्ट्रक्चर्स अफ डेमोक्रेसी" अध्ययन परियोजनामा आबद्ध अनुसन्धाता हुन् । उनी नेपालमा पूर्वाधारको विकास (खास गरी जलविद्युत र सडक), मजदुरको गतिशिलता, भुईँतहका सामाजिक आन्दोलन, भौगोलिक, सामाजिक तथा राजनीतिक सम्बन्धहरू सम्बन्धी बहु-क्षेत्रगत अध्ययनमा रुचि राख्छन् । कुँवरको एकल तथा सह-लेखनमा पूर्वाधार विकास र पूर्वाधारको अर्थराजनीतिबारे लेख प्रकाशित छन् । ईमेल : skunwar1987@gmail.com

मार्टिन चौतारीको अनुसन्धान समूहमा आबद्ध **सन्जिला मोक्तान**ले विद्यालय शिक्षाको विभिन्न पाटाबारे अनुसन्धान गरेकी छन् । उनका लेख तथा समीक्षा जर्नल र पत्रपत्रिकाहरूमा प्रकाशित छन् । साथै, उनको सह-लेखनमा *कोभिड-१९ महामारीमा विद्यालय शिक्षा : अनुसन्धान प्रतिवेदन* (२०७८) र सह-संकलनमा विविध विषयका पाँच ओटा सन्दर्भग्रन्थ सूचीहरू मार्टिन चौतारीको वेबसाइटमा प्रकाशित छन् । ईमेल : tamangsanjeela@gmail.com

पुनःमुद्रित लेखहरूको विवरण

प्रधान, उमा र कारेन भ्यालेन्टिन । २०७८ । निःशुल्क शिक्षा ? राज्य-सञ्चालित विद्यालयमा पातलिएका सार्वजनिक-निजी सीमा । *समाज अध्ययन* १६ : ४१–६४ ।

उप्रेती, देवेन्द्र । २०७६ । विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी नीति-निर्माण प्रक्रियामा पेसागत संघ-संगठनको प्रभाव । *लोकतन्त्रमा नागरिक समाज : २५ वर्षको समीक्षा* । हर्षमान महर्जन, देवराज हुमागाईं, प्रत्यूष वन्त, लोकरञ्जन पराजुली र देवेन्द्र उप्रेती, सं., पृ. ३८९–४१८ । काठमाडौं : मार्टिन चौतारी ।

पौडेल, कृष्ण प्रसाद । २०७८ । बिचौलियाको चंगुलमा नेपालको नीति-निर्माण : उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको अनुभव । *समाज अध्ययन* १६ : १८५–२१० ।

भण्डारी, आभास । २०७४ । धर्मनिरपेक्ष राज्यमा "हिन्दू विद्यालय" : नेपाल वेद विद्याश्रममा धर्मनिरपेक्षताको निरूपण । *समाज अध्ययन* १२ : १–३० ।

पराजुली, लोकरञ्जन, देवेन्द्र उप्रेती र रुख गुरुङ । २०७६ । संघीय नेपालमा स्थानीय सरकार र विद्यालय शिक्षा । *समाज अध्ययन* १४ : ८३–११८ ।

उप्रेती, लबिसा । २०७८ । अनिश्चित वातावरणमा शिक्षा नीति/कानून निर्माणको अभ्यास । *समाज अध्ययन* १६ : ६५–९८ ।

मोक्तान सन्जिला । २०७९ । कोभिड-१९ महामारीमा विद्यालय शिक्षा : संघ र स्थानीय सरकारको "रेस्पोन्स" । *समाज अध्ययन* १७ : १८१–२०१ ।

अनुक्रमणिका

अंग्रेजी भाषामा शिक्षा १७७-७८
अंग्रेजी माध्यम १४, १९, २४-२५, ५१, १७८
अख्तियार दुरुपयोग अनुसन्धान आयोग १४७, १७२
अचल सम्पत्ति १७५-७६
अतिरिक्त कक्षा/कोचिङ/ट्यूशन ४, १४, २०, २५-२७
अधिकार हस्तान्तरण २०३, २५३
अनलाइन कनेक्टिभिटी २५४
अनिवार्य र निःशुल्क शिक्षा १७६
अनुगमन (तथा मूल्यांकन) १८, ७०, १५१, १६१-६२, १९५, १९७, २११, २४१-४२, २४९-५०
अनुदान (/विदेशी) ५, १८, २४, ३९, ७०, १२५, १२७, १६०, १६७, १७७, १८८, २१९, २२५, २२७, २२९, २३१-३६, २४१, २४३
अपांगता १८, ५३, १५०, २२३
अभिभावक संगठन २५०
अस्थायी करार १२८, २०६
अस्थायी शिक्षक (केन्द्रीय) आन्दोलन समिति ७५, ७९
अस्थायी शिक्षक ६५, ७३-८१, ८४, १९३, १९९, २००, २०६
आधार शिक्षा प्रणाली १८६-८७
आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजना १८७, १९७
आधारभूत शिक्षा ७, ९३, ९७, ९९, १००, १९०
आन्तरिक आय/स्रोत ६८-६९, १२७-२८, १६०, २४१
आन्तरिक परीक्षा २३, ७८-८०
आन्तरिक प्रतियोगिता ७८
आर्थिक कारोबार १६
आवासीय (बोर्डिङ) विद्यालय १५, १९-२०, २४, ४४, १७८
इ-लर्निङ पोर्टल २४९
ईसीडी (प्राम्भिक बालविकास) कक्षा ४४, ९७, १००, १६८, २२३
उच्च शिक्षा २१, ४७, ५१, ५३, ९७, १००, १०६, १११-१२, १३०, १५०, २२२
उच्च शिक्षा कार्यदल १०६
उच्चस्तरीय (राष्ट्रिय) शिक्षा आयोग ५, ३८, ९१-११६, १६७, २११
उच्चस्तरीय कार्यदल १००
उच्चस्तरीय कार्यसमिति ३८-३९, ६६-६७, ९३
उच्चस्तरीय समन्वय समिति २५०
उदारीकरण १९, ६८
एकल अधिकार १५६, १५८, २५८
एकीकृत अखिल नेपाल शिक्षक संगठन ७७
एन/प्याब्सन १०४
एशियाली विकास बैंक ३९, ८३, २२२, २२७, २२९, २३१-३३, २३९-४१
कक्षागत निरन्तरता ३६-३७, ४१-४९, ५६

कम्प्लिट स्कूल अप्रोच २२३, २२६, २३१-३२, २३८-३९
कम्युनिटी स्कूल सपोर्ट प्रोजेक्ट ६५
करार शिक्षक १५६
कर्णाली प्रदेश १६४, १७५, २७०
कर्मकाण्ड ६, ११७, १३०-३१, १३३, १३५, १३७-३९
कर्मचारी संयन्त्र ७, १४९, १७९, २४८
कर्मचारीतन्त्र ३, ९४, १०१, ११०, १५०, १५५-५९, १७९
काठमाडौँ महानगरपालिका २२६, २५२-५३, २६०
कृषि शिक्षा ९३-९४
केन्द्र सरकार १५७, १९७, २०१, २१०, २५७-५८
केन्द्रीकृत संरचना १५४
केन्द्रीय/जिल्ला आयोजना कार्यान्वयन इकाई (शिक्षा) २२१-२६, २२८-३१, २३३-३७, २४०, २४२
कोभिड संक्रमण रोकथाम तथा नियन्त्रण उच्चस्तरीय समन्वय समिति २४९-५०
कोभिड-१९ एजुकेशन क्लस्टर कन्टिन्जेन्सी प्लान २५१, २५५
कोभिड-१९ को सन्दर्भमा विद्यालय सञ्चालन सम्बन्धी कार्यढाँचा २५५
कोभिड-१९/कोरोना भाइरस ३, ८, ३७, ४७-४९, ५२, ५७, २३६, २४७-६७
कोभिडको दोस्रो लहर २५३
क्रिश्चियन १२२, १३२
क्वारेन्टिन/आइसोलेशन केन्द्र २५९-६०
गाउँ/नगर कार्यपालिका १९१, १९७-९८, २०१-०२, २०५
गाउँ/नगर परिषद् १६५, १६९, १७१
गाँउ/नगरपालिका (महा)संघ १५०, १५६, १५८-५९, २१०
गाउँ/नगर शिक्षा ऐन ५४, १७१
गाउँ/नगर शिक्षा समिति ५४-५५, १६२, १६५-६६, १७३, १८८, १९४-२०३, २०७-०८, २१०, २१२, २६०
गाउँ/नगर सभा १६१, १९१, १९६, २०५
गाउँ/नगरपालिका शिक्षा नियमावली ७८, १६१, १७२-७३, १९०, १९६-९९, २०१, २०५, २११-१३
गुठी संस्थान १२५-२७
गुणस्तरीय शिक्षा ४, १४-१५, २०, २२, २४, २६, ५३, ९९, १७८, २४०
गृह मन्त्रालय १५५
गैर/नाफामूलक १०६, ११२
गैरसरकारी संस्था ९५, १२३, १३४, २२०, २२३-२४, २२९-३०, २४१
गोल्डेन ह्याण्डशेक ७७, ८०
ग्रामीण क्षेत्र १६०, १७४-७५
ग्रेडिड प्रणाली ४५
घोषणापत्र ९७, १०९, ११२, १२३
चीन सरकार २२२, २२९, २३२-३४, २३६-३८, २४०, २४३
छात्रवृत्ति १८, ४८, ५१, ७०, १३७, १८७
छायाँ शिक्षा १६, २७
जनआन्दोलन ६, ११७, ११९, १२६, १३०
जनजाति (आन्दोलन) ११९, १३२, १३७-३८
जापान सरकार २३१-३२
जिल्ला शिक्षा कार्यालय (जिशिका) ६९, ७१, १२७-२८, १५०, १५५, १५९-६०, १६२, १८८, २०४, २१०,
जिल्ला शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाई १५५-५७, १८८, १९९, २०२, २१०, २६१
टीच फर नेपाल १६२, १६९
तलब/भत्ता १८, १२६, १२८, १५४, १५७, १५९-६०, १६७-६८, १७०, १७३, १९५, २०३, २३९
दलित (आन्दोलन) १८, ४२, ११९, १४३, १९१, १९७-९८, २०५
दातृ निकाय ५, ३९-४०, ६४, ६९-७०, ८३, १८६-८७, २१९
दिगो विकास लक्ष्य १७
दूर शिक्षा २४७, २५१-५२, २५६, २५८-५९

धार्मिक विद्यालय १२५, १४०, १९८
नमूना (शिक्षा) ऐन/कानून/नियमावली १६३-६५, १८६, १८८, १९०-९१, १९३-२०३, २०५-१०, २१२
नमूना अध्ययन ११७-१८
नमूना विद्यालय ४२, ५१, १६८, १९३, १९६, २००, २०४, २०७-२०८, २२८, २३१, २३८
नयाँ शिक्षा (योजना) १, ३, ३८, १५२
नागरिक समाज ६४, ८३-८४, १०६
निःशुल्क तथा आधारभूत शिक्षा ऐन, २०७५ १५१, १६७, १७६-७७
निःशुल्क पाठ्यपुस्तक २३
निःशुल्क शिक्षा ४, १३-३४, ५३
निजी क्षेत्र २, १५-१६, २०, २७, ९९, १०३-०४, १०६, २२२
निजी प्रकाशक/प्रकाशन गृह १४, २०, २३-२४, २७
निजी लगानी १६, १८, २७, २९, ९६, १०३-०५, १११, १७५
निजी विद्यालय/शिक्षण संस्था २, ४, ६, १४-१५, १९, २३-२४, २८-३०, ४४, ४९-५२, ५६, १०४, १६०-६१, १७४-७५, १७७-७८, १९२, १९७, २००, २०८, २५७
निजी शिक्षा २-३, १५, १९-२०, २३-२५, २९, १०३-०४, १११
निजीकरण २, १६, १९, ६८, ७०-७१, १०२
नियमन १०३-०४, १०७, ११२, ११९, १२४, १५१, १६१, १७४, १८८, १९४, २०३
नियमावली ३७, ४०, ६९, ७६, ७८, १५०, १५४-५५, १६१, १६३, १६४, १७२-७३, १९०, १९४-२१३
निर्माण व्यवसायी २२३-२४, २३०-३४, २३६, २३९, २४१-४२
निर्वाचित प्रतिनिधि १६२, १६५, १९१, २०१, २१२
नीति अनुकूलन १८६, १९५-९६
नीति र कार्यक्रम ११२, १२८
नीति विज्ञान १८५-८६
नीति सञ्जाल १८५-८६, १८९-९६, २०१-०२, २१२-१३
नीतिगत अनियमितता/भ्रष्टाचार ८४
नीतिगत छनोट १९०-९१, २०९-१०, २२०
नीतिगत छलफल/बहस ३८, ४०, ५६, २००, २०८
नीतिगत दस्तावेज ३६, १९०
नीतिगत निर्णय ६५, २००, २११-१२
नीतिगत प्रस्ताव ११०
नीतिगत व्यवस्था ६८-७०, १९०-९१, १९४, २०४, २२०
नीतिगत समस्या १८५, १८९
नीति-निर्माण प्रक्रिया ५, ६३-९०, १८६-८७, १८९, १९१, १९३, २०१, २०८-११
नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (एमाले) ७१, ७५, ९२, १५२, १९३
नेपाल कम्युनिस्ट पार्टी (माओवादी केन्द्र) २, ७०, ७५, ९२-९३, ११९, १९३
नेपाल नगरपालिका संघ १५६, १५८-५९, २५७
नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक परिषद् ७५
नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक संगठन ६३, ६९, ७१, ७५, ७७, ९५, १७६
नेपाल वेद विद्याश्रम ६, ११७-१४७
नेपाल शिक्षक महासंघ ७४, ७६-७९, १५०, १५३-५७, १७०, १७६, १९२, १९४-९५, १९८, २००-२०१, २०३, २०६, २०९, २११, २१३,
नेपाल शिक्षक युनियन ७२, ७५-७७, ७९
नेपाल शिक्षक संघ ६३, ६८, ७२, ७५, ७८
नेपाल शैक्षिक गणतान्त्रिक मञ्च ७५, ७७, ७९
नेपाल सरकार १८, ७४, ८१, ९५, ९८, १३०, १३५, १५१, १५३, १६७, १७६, २११, २२२-२४, २२९-३४, २३६, २३८-३९, २४३, २४९, २५५
नेपाली काँग्रेस ६८, ७५, ९३, १९३
पञ्चायती व्यवस्था १-२
परामर्शदाता ९५, १९१
परीक्षा शुल्क ४, १३-१४, २०, २३

परीक्षा सञ्चालन २१, २४७, २५०, २५५, २५८, २६०
प्रतिगमन ११०-११
प्रतीकात्मक मूल्य १३, १५-१६, २२, २७-३०
प्रदेश सरकार १५१, १५३, १५७, १६७-६८, १७७, २४९
प्रधानाध्यापक (प्रअ) १३, १७, २१, ३७, ४२, ४४, ४७-४८, ५२, ५४-५५, ५७, ७१, १०४, १२५-२७, १३०-३१, १३३, १३७, १५०-५२, १५४, १६५, १६७-७१, १७३, १७८, १९२-९३, १९६-२१२, २२०, २२३, २२८, २३७-३८, २४०-४१, २५९
प्रमुख प्रशासकीय अधिकृत १९१-९२, १९६, १९८, २०१, २११-१२
प्रयोगशाला ४१, २२३, २४१
प्रस्तावित राष्ट्रिय शिक्षा ऐन २०७५ १५८
प्राकृतिक विपद् ४६, ५६
प्राथमिक/आधारभूत विद्यालय/तह ७, ३५, ३९, ४१, ४९, ५३, १५०-५१, १६७, १७४-७५, १७७, २०६, २५६
प्रादेशिक शिक्षा नीति १८८, २१०
प्राविधिक/व्यावसायिक शिक्षा ९७, १००-१०१, १०९-११
फर्जी संघीयता १४९, १७९
बहुदलीय प्रजातन्त्र १, ११८
बालअधिकार १२४
बिचौलिया ५, ९१-११६
बुर्जुवा शिक्षा ११४
भवन संहिता २२६
भागबण्डा ९४, १०५, १०७-०८, ११२
भारत सरकार २२२, २२८-२९, २३२-३५, २३८, २४३
भूकम्प ३, ८, ४७-४८, २१९-२४६
भौतिक उपस्थिति ४९, २४७, २६०-६१
भौतिक दूरी २५१, २५९, २६१
भ्रातृ संगठन ५, ९५
मधेशी शिक्षक फोरम ७६
मर्मत सम्भार कार्यविधि २३९
मसलन्द खर्च २१, २३९
महामारी ८, ३७, ४७-४९, ५२, ५६, २३६, २४७-२६७
महालेखा परीक्षकको कार्यालय ९८
मातृभाषामा शिक्षा १५१, १७६-७७
मातृभाषी शिक्षक १७७
माध्यमिक विद्यालय/तह ७, १३-१४, १८, २१, २५, २९, ३५, ३७, ३९, ४१, ५३-५४, ६८-६९, ११७, १५०-५१, १५३, १६६-६७, १७७, १९०, १९४, २२६-२७, २३४, २३७-३८, २४०, २४८, २५६, २५८, २६२
मानवअधिकार १२३-२४
मानवशास्त्र १००
मानवशास्त्र (आर्थिक) १५-१६
मानवशास्त्र (शैक्षिक) १५-१७
मानवशास्त्रीय (एथ्नोग्राफिक) ४, १४-१५, १७, २९, ११८
मासिक शुल्क ४, १३-१४, २०-२१, १७८
मुलुकी ऐन ११९
मुस्लिम १२०, १२३, १३२,
मौलिक हक ९७, १४२, १५०
योजना तथा कार्यक्रम अधिकृत १९१-९३, १९६
राजतन्त्र ६, ११५, ११७, १२६, १३२
राजनीतिक दल २, ५, ५४-५५, ५७, ६३, ७३-७४, ७७, ८०, ८३-८४, ९७-९८, ११७, १९९, २०७
राज्य-सञ्चालित स्कूल २१
राणा शासन १, १८७
रातो स्टिकर ३४, २२६-२७
राष्ट्रिय पुनर्निर्माण प्राधिकरण २२२, २२४, २३८, २४२
राष्ट्रिय योजना आयोग ६६
राष्ट्रिय शिक्षा ऐन १५१, १५४, १५७-५९, १६५
राष्ट्रिय शिक्षा नीति १८७-८८
राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना १, ३८-४०, ९३, १८६-८७

राष्ट्रियकरण/सरकारीकरण १-२, ५, ७, ३८, ४०, १५२
राहत शिक्षक १७२
लोकतन्त्र ६३, १०३, १०९, ११४, १३२
लोकतान्त्रिक शिक्षक युनियन ७५-७६
वडा शिक्षा समिति १६६
वार्षिक भर्ना शुल्क ४, १४, २०
विकेन्द्रीकरण तथा स्वायत्त शासन ऐन, २०५५ ६७
विद्यार्थी सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका २५५, २५७, २६१
विद्यालय क्षेत्र विकास योजना १८, २१
विद्यालय गाभ्ने (मर्जर) १७४-७६, २२५-२६
विद्यालय परिवर्तन ५, ३६, ३७, ४१, ४६-४८, ५६
विद्यालय पुनर्निर्माण कार्यविधि २२४-२५, २३०
विद्यालय पोसाक १४, २०, २४
विद्यालय व्यवस्थापन समिति (विव्यस) ४, १४, २१-२२, ३७, ३९, ४१, ४४, ५०, ५४-५५, ६६-६९, १५०-५२, १६०-६२, १६५-६६, १६९-७३, १७७, १९२-९४, १९६-९८, २००-२०१, २०३-१२, २२०, २२३-२४, २२६, २२९-३०, २३२, २३४, २३९, २४१-४२, २५९-६०
विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी आकस्मिक कार्ययोजना २५१, २५५
विद्यालय शिक्षा सुधार परियोजना ५, ६४, ८३
विद्यालय संस्थापक १९३
विद्यालय सञ्चालन कार्य (पहिलो संशोधन) निर्देशिका, २०५९ ४०, ६९-७०
विद्यालय सहयोग अनुदान (स्कूल ग्रान्ट) ७०
विद्यालय सहयोग शुल्क ४, २१, ६९
विद्यालय हस्तान्तरण ४०
विद्यालयको वित्तीय व्यवस्थापन १५१, १८७
विद्युतीय हाजिरी १६१, १६८
विपद् पश्चातको आवश्यकता आकलन २२२-२३
विपद् पश्चातको पुनर्लाभ कार्यढाँचा २२१, २२३, २२९, २३४
विश्व हिन्दू महासंघ १२६
वैकल्पिक कक्षा २५१, २५५, २५८
वैकल्पिक पठनपाठन २४९, २५२, २५४, २५६
वैकल्पिक प्रणालीबाट विद्यार्थीको सिकाइ सहजीकरण निर्देशिका २५१, २५४-५५, २५७, २६०-६१
वैकल्पिक माध्यम २४९, २५२, २५४, २५७
वैकल्पिक विधि २४७, २५८, २६२
वैकल्पिक शिक्षण सिकाइ २४८-४९, २५८-५९
वैकल्पिक शिक्षा पद्दति/प्रणाली २६१-६२
वैदेशिक सहायता २१९-४६
शाही उच्च शिक्षा आयोग ९३
शिक्षक-अभिभावक (महा)संघ २००, २०५, २०८, २१२
शिक्षक दरबन्दी/मिलान ४१, ५५, २००, २०२, २५९
शिक्षक नियुक्ति ५४, ६४, ६८, ८४, १५६-५७, १५९, १७०, १७२-७३, १७७, २०२, २०४, २०६, २०९, २१२
शिक्षक बिमा ८२, १५७
शिक्षक महासंघ ७४, ७६-७९, १५०, १५३-५७, १७०, १७६, १९२, १९४-९५, १९८, २००-२०१, २०३, २०६, २०९, २११, २१३
शिक्षक व्यवस्थापन ७३, ७७, ८१, १५१, १५६, १५९-१७३, २०२-०३, २०६, २१३
शिक्षक संघ-संगठन ३, ५-७, ३९, ६३-७५, ७७, ८१-८४, ९५, १४९, १५२, १७६, २०६, २४८
शिक्षक सरुवा/बढुवा ५४, ६४, ६८, ८४, १५१, १५४, १५६-५७, १५९, १७०-७२, १९१, २०१-०४, २०९-१०, २१२
शिक्षक सेवा आयोग ७३, ७८, १५३, १५६-५७, १६१, २०६
शिक्षण संस्था २, ६, १४-१५, ३८, ४९, ५६, १०२, १०४, २२२, २४७, २४९, २५२-५३, २५८, २६१
शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया ८, १७८, २४७-४८, २५१, २५३, २५८, २६२

शिक्षा अधिकारी/अधिकृत १५०, १५५, १६२, १७२-७३, १७७, १९१, १९७-९९
शिक्षा अनुगमन समिति १६६
शिक्षा आयोग ५, ३८-३९, ९१-११६, १६७, २११
शिक्षा ऐन, २०२८ २, ४, ५, ३९, ६५-६६, ७४, ७७, ८१
शिक्षा ऐन (सातौँ संशोधन, २०५८) २, ४, १८, २९, ३८-३९, ६५-७३, १५२
शिक्षा ऐन (आठौँ संशोधन, २०७३) ६५-६६, ७२, ७४-७८
शिक्षा ऐन (नवौँ संशोधन, २०७४) ६५-६६, ७२, ७४, ७८-८२
शिक्षा विधेयक (सातौँ संशोधन, २०५७) ३९, ६७
शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र १५५-५६, १९६, २४९
शिक्षा नियमावली २०५९ १५५
शिक्षा नीति १-२, १६, ६३-६४, ८३, १०७, १५१-५२, १८५-२१८
शिक्षा नीति तथा अभ्यास केन्द्र ९३
शिक्षा प्रणाली १, १३-१७, १९-२०, २७, २९-३०, ६४, १००, ११३, ११५, १२६, १८६-८७
शिक्षा मन्त्रालय ६, ४९, ६५, ७०, ७३-७४, ७६, ७८-७९, ९२, ९५-९७, १५१, १५५-५९, १६३, १६५, १७४, १७६, १७९, १८८, २०३, २२३, २२९, २४७, २४९-५७, २६१
शिक्षा मन्त्री ९१-९३, ९५, ९८, १०१, १०५, ११४
शिक्षा विकास तथा समन्वय इकाई १८८, १९९, २०२, २१०, २६१
शिक्षा विभाग ७०, ७७, १९६,
शिक्षा सम्बन्धी उच्चस्तरीय कार्यसमिति ३८-३९, ६६-६७, ९३
शिक्षा सुधार परियोजना ५, ६४, ८३
शिक्षाका लागि राष्ट्रिय अभियान नेपाल (एनसिई-नेपाल) ६, २५६
शिक्षाको निजीकरण २, १९, ७०, १०२
शिक्षाको व्यापारीकरण १५, १७, १९, ३०, १०४, ११३
शिक्षामा लगानी १६-२०, ६९, ११३, १६७-६८
शिक्षामा समावेशीकरण ९७, १००
शिक्षाविद् ६५-६६, ७३, ८२, ९८, १८७, १९३
शैक्षिक अभ्यास १४, १६, २७-२८, ३०
शैक्षिक गणतान्त्रिक मञ्च ७५, ७७, ७९
शैक्षिक गुणस्तर ३८, ४०, ५४, ५६-५७, १७६-७८, २०१
शैक्षिक संस्था १५, १६, ७०, ९८, १०३, १०५, १०७, ११३, १२१, १३०, १५१, १७५-७६, २४९, २५७
संघीय (गणतान्त्रिक) नेपाल १४९-८३
संघीय मामिला तथा सामान्य प्रशासन मन्त्रालय १५१, १६३, १६५, १७९, १८८
संघीय व्यवस्था ६, १४९, १७८, १८०, १९७, २१०, २१२
संघीय शिक्षा ऐन/कानून १०७, १५४, १५७, २०५
संघीय सरकार ३, ७-८, १८, ९९, १४९, १५१, १५४-६०, १६३, १६५-६७, १६९, १७८-७९, १८६, १८८, १९०, १९४-९५, १९७, १९९, २०२-०३, २०६, २१०, २१२-१३, २४८-५१, २५३-५८, २६०-६२
संघीयता ३, ६-८, १४९-५०, १५५-५६, १५८, १६३, १७०, १७५, १७९-८०, १८७, २२१, २३५, २५४, २६२
संयुक्त शिक्षक संघर्ष समिति ६९
संयुक्त शैक्षिक आन्दोलन राष्ट्रिय समिति ७९
संविधान (२०१९) ११८-१९
संविधान (२०४७) ११७-१९, १२३, १३४-३५
संविधान (अन्तरिम) ११७, १२५, १३४-३५
संविधान (नयाँ/२०७२) ३-४, ७-८, १८, ३७, ५३, ५७, ७३, ८१, ९१-९३, ९६-९७, ९९, १०९, ११७-१८, १२१, १२३, १२५, १३२-३३, १३५, १४०, १४२-४३, १४९-५९, १६३, १६७-६८, १७०, १७२, १७६-७९, १८६-८८, १९०-९१, २०८, २४२, २४८, २५४, २५७-५८, २६१-६२
संविधान (भारतीय) १२१

संविधान संशोधन १५५, १७०, १७९
संविधानसभा ६, ७१, ११७
संवैधानिक प्रावधान ३, ७, २४८
संवैधानिक संवाद केन्द्र १२३
संसदीय क्षेत्र विकाष कोष १६८
संस्कृत विद्यालय १२५
संस्कृत शिक्षा ११८
सबैका लागि शिक्षा १७, १८७
समाजवाद उन्मुख ६, ९१, ९९-१००, १०९-१२
समाजवादी शिक्षा १०३, १०७, ११२
सरकारी विद्यालय १३-१६, १८-२०, २२, २४, २७-२९, ३८-४०, ५१, ५५-५६, ६६-६८, ७०, १५२, १९३, २०४
सर्वांगीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति ९३
सर्वोच्च अदालत ६६, १२४, १२७, १३४-३७, १३९, १४३, १७०
सहश्राब्दी विकास लक्ष्य १७
साझा अधिकार १५४
सामाजिक पूँजी १८९, १९२-९३, २०७, २१२
सामाजिक प्रतिष्ठा/हैसियत २२, २८-२९, ५१-५२, ५६
सामाजिक शिक्षा २३, १२९-३३
सामाजिक-सांस्कृतिक पुँजी ५, ७
सामुदायिक विद्यालय ४-५, १३, १५, १८-१९, २१, २४-२५, २९, ३५-६१, ६७-६८, ७०-७३, १२९, १५२, १५७, १५९-६२, १६५-६६, १६८, १७०-७८, १८८, १९३, १९८-२००, २०२, २०४, २०६, २०८, २१२, २५६, २५८-६०
सामुदायिक विद्यालय सहयोग परियोजना ४०, ७०-७१
सामुदायिक सिकाइ केन्द्र १९८, २००-०१
सामुदायिकीकरण २-६, ३७, ४०, ५६, ६८
सार्वजनिक विद्यालय ३-४, ४२
सार्वजनिक वृत्त १२०
सार्वजनिक शिक्षा १, २, ६, १५-२०, २८-२९, ४०, ६४, ७०, ८४, १११-१२, ११४, १४९, १६१, १६७, १६९, १७५, १७९
सार्वजनिक शिक्षा प्रणाली १५, २९, ६४
सार्वजनिक सम्पत्ति १०२, १०७, १७५
सार्वजनिक हित १६, २८-३०, ७१, ८३
सीमान्तकृत समुदाय ५२, ५६
स्थानीय नीति १८६, १८९, १९१, १९४, २०१, २१३
स्थानीय पाठ्यक्रम १७७
स्थानीय भाषामा शिक्षा १७७
स्थानीय विद्यार्थी ३५, ४१-४२, ४४-४५, २३७
स्थानीय समुदाय १८, २०, २९, ३६-३७, ३९-४२, ४४-४५, ४९-५०, ५२, ५४-५७, ६७-६८, १७४
स्थानीय सरकार ३, ५, ७-८, १८, २४, २६, ३७, ४९, ५३-५५, ७३, ८१, ९९, १०३, १४९-८३, १८६-८८, १९१-९२, १९४-९५, १९७, १९९-२०४, २०८, २१०, २४३, २४७-६७
स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन ५३, ८१, १५१, १५७, १६०, १७४, १७९, १८८, १९०, २४८
स्थानीयता ३७, ४१-४३
स्थायी नियुक्ति १२८, १९९
स्थायी शिक्षक ७६, ७९, १५७, १६३, १९९-२००, २०५-०७
स्रोत बाँडफाँट ९९, २१९-४६
स्रोत-व्यक्ति १६२, १७२, १९१-९३, १९५-९९, २०१, २०५, २०९, २११-१३
स्वास्थ्य सुरक्षा मापदण्ड २५१
स्वास्थ्यकर्मी २६०
हिन्दू धर्म ११८-१२५, १३२-३४, १३९-४०, १४२
हिन्दू राष्ट्र ११७, १३१-३३
हिन्दू विद्यालय ६, ११७-४७
हिमाली कार्यक्रम २३६-३७, २४३

अहिले "शिक्षा" नेपालका पनि सबै घर-परिवारको सरोकारको विषय हो । सामान्य जनमानसको समेत अभिन्न अंग बनेको शिक्षा जस्तो महत्त्वपूर्ण, बहुप्रभावी र सबैको सरोकारको विषयलाई केन्द्रमा राख्दै यसका विभिन्न पहलूहरूमा एक त हामीकहाँ पर्याप्त अध्ययन-अनुसन्धान भएको छैन । अर्को, भएकै मध्ये जति पनि पुस्तकाकार र प्राज्ञिक लेख वा प्रतिवेदनको रूपमा बाहिर आएका छन्, तिनको ठूलो हिस्सा अंग्रेजी भाषामा प्रकाशित छ । विद्यालय शिक्षाको वरिपरि रहेर नेपाली भाषामा लेखिएका अलि गहन प्राज्ञिक सामग्रीको अभावै छ । *नेपालमा विद्यालय शिक्षा : सामुदायिकीकरण, संघीयता र विपद्*ले सो अभाव केही हदसम्म पूर्ति गर्नेछ ।

पुस्तकमा सामेल नौ ओटा लेखले पछिल्लो समय नेपालको विद्यालय शिक्षासँग सम्बन्धित केही प्रमुख मुद्दा, परिवर्तन, र चुनौतीहरूलाई मसिनो गरी केलाएका छन् । पहिलो खण्डका चार लेख सार्वजनिक विद्यालयहरूको सामुदायिकीकरण र शिक्षा नीति-निर्माणको राजनीतिमा केन्द्रित छन् । मुलुकले धर्मनिरपेक्षता र संघीयता अँगाली सकेपछिका विद्यालय शिक्षाका केही आयाम दोस्रो खण्डका तीन लेखले केलाएका छन् । तेस्रो खण्डमा सामेल दुई लेखमा विद्यालय शिक्षामा विपद्ले पारेको प्रभाव केलाइएको छ । नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा चासो र रुचि राख्ने सबैलाई यो पुस्तक उपयोगी छ ।

देवेन्द्र उप्रेती, **लोकरञ्जन पराजुली** र **प्रत्यूष वन्त** मार्टिन चौतारीका अध्येता हुन् ।

9789937594271